

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Týmová spolupráce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

(Team cooperation in the education of pupils with special educational needs)

Bc. Aneta Peková, DiS.

Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D
Studijní program:	Učitelství pro střední školy (N7504)
Studijní obor:	N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí práce a s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu

V Praze dne 7. 12. 2018

.....

Aneta Peková

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její odbornou pomoc, čas a cenné rady při psaní mé diplomové práce. Dále děkuji svojí rodině a příteli za podporu, kterou mi věnovali nejen v průběhu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na téma spolupráce a komunikace, která probíhá ve školách v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato práce je členěna do dvou hlavních částí. V první části vychází autorka z teoretických poznatků a na základě práce s dostupnou literaturou zpracovává tři hlavní oblasti vztahující se k vymezenému tématu. Jedná se o oblast zaměřující se na speciální vzdělávací potřeby s podrobnějším popisem nejčastějších podpůrných opatření – individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Další oblast se zabývá poradenstvím vně i uvnitř školy, včetně poradenských pracovníků. Závěr první části je věnován komunikaci v obecné rovině i pedagogicky zaměřené.

Na první teoretickou část plynule navazuje empirická část. V úvodu empirické části jsou popsány využití metody výzkumu a volba výzkumného vzorku. Následuje popis fungování vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na vybrané základní škole ve středočeském kraji. Samotný popis fungování doplňuje rozhovor s šesti vybranými pracovníky školy, především se zaměstnanci školního poradenského pracoviště. Cílem bylo popsat fungující model a zjistit, jak vnímají spolupráci jednotliví pracovníci, jak se aktuální stav na škole liší od ideálu, který mají pracovníci a co by se muselo změnit, aby se jim lépe pracovalo.

Z výzkumu v empirické části vyplynulo, že pracovníci si chválí systém fungování, který u nich ve škole je nastaven. Tento model by tedy mohl být inspirací pro školy, které rozšířený model poradenského pracoviště teprve zavádí a nemají zkušenosti, jak nastavit spolupráci a komunikaci mezi jednotlivými pracovníky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Speciální vzdělávací potřeby, asistent pedagoga, školní poradenské zařízení, školní poradenské pracoviště, komunikace, spolupráce

ABSTRACT:

The diploma thesis focuses on the theme of cooperation and communication that takes place in schools as part of the education of pupils with special educational needs. This thesis is divided into two main parts. In the first part, the author draws on theoretical knowledge and, based on the work with the available literature, she prepares three main areas related to the topic. This first area focusing on special educational needs with a more detailed description of the most common support measures - individual educational plan and teacher assistant. Another area deals with counseling outside and within the school, including counselors. The conclusion of the first part is devoted to general and pedagogical communication. The first theoretical part is missing, the empirical part follows. At the beginning of the empirical part are described the used research methods and the choice of the research sample. The following is a description of the functioning of the education of pupils with specific educational needs at a selected elementary school in the Central Bohemian Region. The description of the function itself completes the interview with six selected school staff, especially with the staff of the school counseling center. The aim was to describe the working model and to see how individual workers perceive how the current state of school differs from the ideal that the workers have and what they would have to change in order to work better. The research in the empirical section has shown that workers praise the system of functioning that is set up in the school. This model could therefore be an inspiration for schools, which the widespread model of the counseling center is yet to blame, and have no experience of how to set up cooperation and communication between individual workers.

KEY WORDS:

Special educational needs, teacher assistant, school counseling facility, school counseling center, communication, cooperation

Obsah

Úvod.....	1
1 Vzdělávací potřeby	2
1.1 Individuální vzdělávací plán	3
1.2 Asistent pedagoga.....	5
2 Školní poradenství	7
2.1 Školní poradenské pracoviště.....	8
2.1.1 Výchovný poradce	10
2.1.2 Metodik prevence	12
2.1.3 Školní speciální pedagog	15
2.1.4 Školní psycholog	17
2.2 Školní poradenské zařízení (ŠPZ)	19
2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna	19
2.2.2 Speciálně pedagogické centrum	21
3 Komunikace.....	23
3.1 Verbální komunikace	23
3.2 Neverbální komunikace	24
3.3 Komunikační bariéry	25
3.4 Komunikace a spolupráce	26
4 Metodika samostatného výzkumu	30
4.1 Cíl práce	30
4.2 Výzkumná strategie	30
4.3 Výběr respondentů.....	32
5 Popis praxe na vybrané základní škole	33
5.1 Analýza a interpretace získaných dat.....	39
5.1.1 Úvod – obecná charakteristika	39
5.1.2 Aktuální stav.....	40
5.1.3 Ideální stav	50
Diskuze.....	56
Závěr	58

Úvod

Inkluze. Pojem, který je v současné době velmi často skloňován odbornou i laickou veřejností. Bylo již mnoho napsáno o tom, jak by měla probíhat, jak vypadá ideál, ale i jak vypadá skutečný stav, na který se snáší spousta kritiky.

Asistenti pedagoga jsou stále častějším podpůrným opatřením ve třídách a žáci začínají vnímat asistenty jako samozřejmou součást školy a vzdělávání. Stejně tak pro školy není neobvyklé sestavování individuálně vzdělávacích plánů a práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak ale probíhá edukační proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mimo přímou práci ve třídě? Kdo všechno se podílí na práci s těmito žáky? Výše zmínění asistenti a učitelé jsou určitě první, kteří většinu lidí napadnou, když se zamyslí nad tím kdo a jak se stará o vzdělávání těchto žáků. Tato myšlenka je bezpochyby správná, jsou to pracovníci, kteří jsou se žáky v každodenním kontaktu a jsou také nejvíce vidět. Na edukaci má však podíl více lidí, než se na první pohled může zdát. Jaká je tedy struktura spolupráce a jak probíhá?

Podíváme se na legislativní oporu uplatňující se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaká podpůrná opatření nám systém nabízí a podrobněji si popíšeme dvě výše zmiňovaná – individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Dále se zaměříme na systém poraden mimo školu i ve škole a na poradenské pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretickou část uzavřeme tématem komunikace a spolupráce. Budeme se zabývat pojmem komunikace v obecné rovině, komunikací pedagogickou a samozřejmě v rámci inkluzivního prostředí, nemůžeme opomenout spolupráci školy a rodiny.

Na teoretickou část plynule navážeme částí empirickou. V empirické části se zaměříme na příklad z praxe. Budeme se zabývat základní školou ve středočeském kraji s kapacitou 660 žáků, čili školou poměrně velkou. Rozebereme si model spolupráce, který na této škole probíhá. Nejprve se budeme zabývat popisem koncepce, který je na škole nastaven a následně se budeme věnovat výsledkům z výzkumných individuálních polostrukturovaných rozhovorů vedených s jednotlivými pracovníky školního poradenského pracoviště a zástupci vedení. Cílem této práce bude komparace skutečného stavu spolupráce a stavu, který by pracovníci školy vnímali jako ideální.

1 Vzdělávací potřeby

Vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů¹ upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání². Podporou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se zákon zabývá především v paragrafu 16, který vymezuje pojem SVP následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Školský zákon, paragraf 16, odstavec 1)

Podpůrná opatření (PO) se dělí do pěti stupňů dle finanční, organizační a pedagogické náročnosti. První stupeň podpůrných opatření škola realizuje i bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), u vyšších stupňů podpůrných opatření je doporučení ŠPZ nezbytné. Aby škola podpůrná opatření mohla poskytovat, potřebuje nejen vyjádření školského poradenského zařízení, ale také písemný informovaný souhlas od zákonných zástupců či zletilého žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odst. 3-5)

Dle odstavce 2, školského zákona, § 16, jsou podpůrná opatření následující:

- Poradenská pomoc školy a ŠPZ
- Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb (zahrnuje také zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (SPP) či prodloužení délky studia na střední a vyšší odborné škole až o dva roky)
- Úprava podmínek pro přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování

¹ V následujícím textu označeno pouze pojmem „žáci.“

² V textu též jako „školský zákon.“

- Využití pomůcek (učebních, kompenzačních, speciálních učebnic), komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných/ náhradních komunikačních systémů.
- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání dle rámcového vzdělávacího programu (RVP).
- Individuální vzdělávací plán (IVP) – viz kapitola 1.1.
- Asistent pedagoga (AP) – viz kapitola 1.2.
- Další pedagogický pracovník, tlumočník, přepisovatel.

1.1 Individuální vzdělávací plán

Mezi základní nástroje inkluzivní pedagogiky řadíme individuální vzdělávací plán. Ten je součástí podpůrných opatření, která doporučuje školní poradenské zařízení. Jedná se o závazný dokument, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka se SVP. Individuální vzdělávací plán je tvořen na základě spolupráce vedení školy, pracovníka provádějícího reedukaci, učitelů, žáka, zákonných zástupců a pracovníka školního poradenského zařízení. (Zelinková, 2011)

Zelinková (2011) shrnuje přínos individuálního vzdělávacího plánu do následujících oblastí:

- **Žák** – umožnění práce dle jeho schopností a respekt individuálního tempa bez ohledu na učební osnovy. Nehledáme úlevy, ale optimální úroveň, na které žák může pracovat a nedochází k stresujícímu srovnání se spolužáky.
- **Učitel** – možnost pracovat s žákem dle jeho potřeb bez obav z nenaplnění požadavků učebních osnov, poskytuje vodítko k individuálnímu učení a hodnocení.
- **Rodiče** – zapojení do přípravy, stávají se spoluzodpovědnými za práci a výsledky svého dítěte. Jsou seznámeni s aktuálním stavem svého dítěte a budoucími vyhlídkami.
- **Aktivní účast** – všech zapojených (učitel, žák, rodič).

IVP by měl přesně vymezovat pravidla vzdělání konkrétního žáka a pokud je vhodně sestaven, stává se z něj jeden ze základních klíčů vedoucích k úspěšnému vzdělání. Při tvorbě se vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy, doporučení školního poradenského zařízení, v některých případech i z doporučení lékaře a vyjádření zákonného zástupce. IVP je závazný dokument, který slouží jako návod, jak postupovat při vzdělávání, jaké využívat metody a čemu se naopak vyhnout. (Kendíková, 2016)

Častou chybou je vnímání IVP jako nutného formálního dokumentu, se kterým se příliš nepracuje. Kendíková (2016) uvádí, že jeho dodržování se daří lépe na prvním stupni základní školy, a to především díky tomu, že ve třídě působí pouze jeden pedagog, nebo se jich ve třídě střídá malé množství. Naproti tomu na druhém stupni dochází k častějšímu působení více pedagogů, kteří mají různé aproby a odlišné výukové metody. Tato situace je náročnější na koordinaci a kontrolu plnění IVP. Je proto nezbytná spolupráce pedagogů, vzájemné sdílení zkušeností a konzultace aktuálního stavu. Ideální jsou častější konzultace nejen mezi vyučujícími, ale také spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog), dále také s vedením školy či pracovníky školního poradenského zařízení. Nezanedbatelná je role asistenta pedagoga (AP, viz kapitola 1.2). Jedná se o člena týmu, který je se žákem v každodenním kontaktu a může tak kvalitně posoudit, která opatření v IVP jsou funkční a která nikoliv.

Individuální vzdělávací plán je legislativně ukotven ve školském zákoně a to především v paragrafu 18 a 19, dále ve vyhlášce č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a to konkrétně v § 3 a 4. Zpracování IVP se netýká všech žáků s přiznanými PO. U druhého stupně vyhláška zmiňuje **případné** využití IVP, od třetího stupně IVP jako PO se uplatňuje **zpravidla**.³

Z výše uvedeného vyplývá, že ne všichni žáci se speciálně vzdělávacími potřebami musí být vzdělávání podle individuálně vzdělávacího plánu. To však neznamená, že by neměli dostávat potřebnou podporu. Aby se na tyto žáky nezapomínalo, měla by škola vést nejen evidenci žáků s IVP, ale také by měla mít přehled o ostatních žácích, kteří potřebují ve výuce

3 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: *Individuální vzdělávací plán* [online]. [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

pomoc. Tuto informaci škola získá z posudku školního poradenského zařízení. Tito žáci by měli být evidováni a průběžně by měl být sledován stav jejich vzdělávacích potřeb.

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb. udává možnost v průběhu celého školního roku IVP upravovat dle potřeb žáka, také ukotvuje povinnost školního poradenského zařízení, minimálně jednou ročně vyhodnocovat naplňování individuálně vzdělávacího plánu. ŠPZ během roku poskytuje poradenskou podporu žákovi, zákonným zástupcům a škole.

1.2 Asistent pedagoga

V posledních letech se s pozicí asistenta pedagoga setkáváme v českých školách stále častěji. Jedná se o pedagogického pracovníka, jehož odborná kvalifikace je ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012 Sb.) a jeho práci vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) v paragrafu 5.

Jako kvalifikovaného AP pro přímou práci ve třídě dle zákona č. 563/ 2004 Sb., vnímáme takového asistenta pedagoga, který získal **kvalifikaci**:

- Na vysoké/ vyšší odborné/ střední škole (s maturitní zkouškou) se zaměřením na pedagogiku.
- Na vysoké/ vyšší odborné/ střední škole (s maturitní zkouškou) jiného zaměření navíc s
 - vzdělání v programu celoživotního vzdělání (**CŽV**) uskutečňováno vysokou školou (VŠ) se zaměřením na pedagogiku,
 - studiem pedagogiky,
 - absolvování vzdělávacího programu pro AP uskutečňovaného VŠ nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

Asistent pedagoga je ve třídě druhým pedagogickým pracovníkem a pomáhá učiteli⁴ k zajištění plynulého chodu výuky. Podle potřeby pracuje s žákem se SVP nebo i s ostatními

⁴ Případně vychovateli, speciálnímu pedagogovi, apod.

žáky třídy. Není tedy přiřazen jen a pouze k jednomu začleněnému žákovi. Uzlová (2010) však poukazuje na fakt, že v praxi se často stává asistent s žákem samostatnou jednotkou ve třídě, kde asistent pracuje především společně s jedním přiřazeným žákem a dochází k minimální spolupráci žáka se spolužáky a i přímá práce s učitelem je výrazně snížena.

Text výše zmiňované vyhlášky udává tyto hlavní **aktivity AP**:

- Přímá pedagogická činnost dle přesně stanovených postupů a pokynů učitele zaměřenou na individuální podporu žáků.
- Podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů, vedení žáka k samostatnosti.
- Vedení k vytváření základních návyků (pracovních, hygienických, apod.) a dalších činností spojených s nácvikem sociálních kompetencí.
- Pomoc s organizačními činnostmi při vzdělávání žáků se SVP.
- Pomoc při adaptaci, komunikaci, apod.

Kendíková (2016) mezi **nejčastější činnosti** řadí:

- Pomoc při výuce – strukturování učiva, dohled nad zápisy.
- Příprava pomůcek a materiálů.
- Pomoc při přípravě na výuku – domácí úkoly, termíny.
- Pomoc při rozvoji sociálních dovedností, řešení problémů.
- Pomoc při orientaci v čase a prostoru.
- Zprostředkování komunikace.
- Nácvik rozvoje.
- Zajištění bezpečnosti.
- Dohled.
- Zajištění relaxace ve třídě i mimo ni.

2 Školní poradenství

Školní poradenství je podpůrný systém, který je začleněn do školské soustavy. Jeho cílem je zaměřit se na optimalizaci nejen jednotlivých částí, ale i celého výchovně vzdělávacího procesu. Poskytuje odbornou pomoc při rozvoji osobnosti i potenciálu žáků, podílí se na prevenci, zjišťování a řešení obtíží, které se objevují v procesu vzdělávání. Zahrnuje „*činnosti diagnostické, intervenční, terapeutické, konzultační a informační*.“ (Novosad, 2009, s. 195) Tyto služby poskytuje žákům od tří let až do ukončení středního stupně vzdělání (obvykle do 19 let), dále také rodičům (zákonným zástupcům) a pedagogickým pracovníkům. Ve školním poradenství dochází k stále hlubšímu propojování poradenských služeb s vyučovacím a výchovným procesem ve školách i školských zařízeních. (Novosad, 2009)

Poradenské služby se řídí podle platné školské legislativy, především podle vyhlášky č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška udává bezplatné poskytování standardních poradenských služeb, které jsou poskytovány na základě písemného souhlasu a musí být poskytnuty bez zbytečných odkladů, nejpozději do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. V případě krizové intervence je pomoc poskytnuta ihned po přijetí žádosti.

Kucharská (2013) rozděluje současné poradenství do tří linií poradenských pracovišť, které zajišťují odbornou poradenskou činnost v případě objevení se vývojových, výukových a výchovných problémů. V rámci školy nalezneme **školské poradenské pracoviště** (viz kapitola 2.1), mimo školu, stále však v oblasti školství, působí **školská poradenská zařízení** (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra; viz kapitola 2.2) a za třetí poradenskou linii označujeme střediska výchovné péče, která se neřídí výše zmíněnou vyhláškou, ale upravuje je zákon č. 109/ 2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Střediska výchovné péče se zaměřují na žáky s rizikem nebo s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji. Zajišťují dlouhodobou terapeutickou práci.

2.1 Školní poradenské pracoviště

Historie podpůrného školského systému sahá až do šedesátých let 20. století. Tehdy začali na středních školách působit **výchovní poradci**, kteří se zabývali oblastí profesní orientace, později i jinými odbornými oblastmi. Postupně se rozvíjela síť pedagogicko-psychologických poraden a od devadesátých let se začaly sílit poradenské služby přímo v prostředí škol. K výchovným poradcům se přidali **školní psychologové**, které následovali **speciální pedagogové**, a to především v návaznosti na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V průběhu let vyvstala také potřeba předcházet sociálně nežádoucím jevům a do škol se začali připojovat **školní metodici prevence**. (Kucharská, 2013)

Současné složení školního poradenského pracoviště můžeme rozlišit na dva modely, a to na model základní a rozšířený. Jednotlivé modely rozlišujeme dle hlediska zapojených odborníků působících na škole. V **základním** modelu jsou služby zajišťovány výchovným poradcem a metodikem prevence. Kucharská (2013) uvádí možnost doplnění základního modelu o třídního učitele, učitele výchov a učitele – metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. V **rozšířeném** modelu školního poradenského pracoviště se, dle možností školy, zapojují další odborníci – školní psycholog a školní speciální pedagog. V základním i rozšířeném modelu očekáváme spolupráci uvnitř školy i mimo ni. (Kucharská, 2013)

Školní poradenské pracoviště se zaměřuje na „*prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péči o žáky nadané a mimořádně nadané, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými a výukovými obtížemi, metodickou podporu pedagogických pracovníků při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.*“ (Kendíková, 2016, s. 54)

Ondráčková (in Knotová, 2014) poukazuje na problém, který může nastat, pokud poradenské služby poskytuje pouze metodik prevence a výchovný poradce. Pokud mají poradenství ve škole na starost pouze tyto dva pracovníci, může se stát, že nebudou mít dostatek času či odborných znalostí na řešení všech oblastí, které současná doba a výchovně-vzdělávací proces přináší.

Praxe ukazuje na dobré zkušenosti, pokud je ve škole nastaven rozšířený model poradenského pracoviště, problémem však je financování pracovníků rozšířeného modelu. Hlavní

přínos školního psychologa a speciálního pedagoga je v rychlosti poskytnutí služeb. Při vzniklých obtížích je samozřejmě možná spolupráce s ŠPZ, ale dlouhé čekací doby často rodiče odrazují. Pokud ve škole funguje kvalitní a rozšířený model poradenského pracoviště, dochází k lepší prevenci a vyhledávání rodičích se problémů. Do školního poradenského zařízení se tak dostávají pouze závažnější případy na komplexní vyšetření. (Ondráčková, in Knotová, 2014)

Základem kvalitního řešení problémů je dobrá spolupráce pracovníků a úspěšné propojení daných situací s účinnou prevencí. Žák ke zvládnutí obtíží potřebuje komplexní péči. Té se mu dostane, pokud vyučující spolupracují s poradenskými pracovníky a vzájemně se domluví na tom, kdo a jak bude danému žákovi pomáhat. Pro komplexní péči je třeba dobře načasovat a koordinovat poradenské služby ve škole. Poradenské služby by měl řídit školní speciální pedagog nebo psycholog, ale z mnoha důvodů bývá praxe jiná. Tito pracovníci v mnoha školách stále chybí, případně jim chybí znalosti a zkušenosti s fungováním školy a prací učitele. To mívá za následek, že někteří učitelé s nimi odmítají spolupracovat, a tak nejsou poradenské služby koordinované. Vedoucí pozici proto často zaujímá výchovný poradce, který je zároveň učitelem. Pro dobré fungování spolupráce je žádoucí pravidelně získávat zpětnou vazbu od kolegů k realizovaným aktivitám a pracovat s jejich připomínkami. Dále nesmí být opomenuta prezentace nabídky činnosti ŠPP rodičům - pomocí představení služeb na třídních schůzkách a webových stránkách školy. (Ondráčková, in Knotová, 2014)

Pro dobré fungování školního poradenského pracoviště je nutné nezapomínat na dohodnutí pravidel práce v týmu. To předchází pouze oficiálnímu fungování ŠPP. Dobře nastavená pravidla předchází tomu, že jednotliví členové nebudou vzájemně svou práci konzultovat. Na pracovních poradách by se nemělo řešit pouze to, co který pracovník v poslední době vykonal, ale i to, jak se bude spolupracovat při vzniklých problémech. Důležitá je také práce s učiteli. Úkolem pracovníka ŠPP není řešit veškeré problémy za učitele, ale podporovat jejich kompetence, aby postupem času dokázali problém řešit sami. (Ondráčková in Knotová, 2014)

Kucharská (2013) kromě spolupráce zmiňuje dobrou atmosféru školy, ve které nejsou pracovníci ŠPP vnímáni pouze jako formální pracovníci, kteří jsou proti učitelům. Škola proto musí pracovat na týmovosti, spolupráci a komunikaci uvnitř školy i se subjekty mimo její prostor. Důležitá je tedy zkušenost odborníků, prohlubující vzdělání a prosté „sednutí si jako lidé“.

Kucharská (2013) shrnuje následující **náležitosti pro optimální fungování ŠPP**:

- Konkrétní koncepce poskytování služeb.
- Dohodnutí se na konkrétních kompetencích odborníků.
- Pověřený pracovník koordinací činnosti ŠPP i spoluprací s odborníky mimo školu.
- Pravidla fungování spolupráce a pravidelných setkání.
- Pravidla komunikace a přenosu informací.
- Systém dokumentace.
- Informační systém ŠPP (nástěnka, web, prezentace členů).
- Materiální vybavení (pracovna, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukace a intervenci).

2.1.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce by měl fungovat na všech školách v České republice. Často je to první pracovník ŠPP, na kterého se učitelé, rodiče i samotní žáci obrací. Jedná se tedy o klíčového pracovníka, a proto by měl ředitel věnovat zvýšené úsilí při hledání tohoto zaměstnance. Kvalitní výchovný poradce by měl mít nejen potřebnou kvalifikaci, ale také osobnostní předpoklady, mezi které patří empatie, komunikativnost, důvěryhodnost, spolehlivost a schopnost vhodně řešit krizové situace. V neposlední řadě je u výchovného poradce nezbytná kvalitní spolupráce a umění vést lidi. Stejně jako další pracovníci školního poradenského pracoviště (samozřejmě toto platí i pro ostatní pedagogy) by se měl výchovný poradce neustále vzdělávat. (Kendíková, 2016)

Práce výchovného poradce je velmi obsáhlá (viz dále). Kromě činnosti výchovného poradce, však tyto pracovníci plní roli běžných učitelů. Výchovní poradci mají ve shodě s nařízením vlády sníženou vyučovací povinnost. Toto snížení je závislé na velikosti školy, jedná se však o poměrně malou část. Dostávají se tak do situace, kdy by měli plnit administrativní náležitosti a poskytovat kvalitní servis, ale nemají na to příliš časového prostoru. V této situaci je důležitá podpora vedení, kvalitní zázemí a tým spolupracovníků. Ředitelé by také měli dohlížet na to, že funkce není vykonávána pouze formálně, což se především na někte-

rých typech středních škol stává. Praxe ukazuje jako dobrou variantu využití dvou výchovných poradců (u větších škol). Lze například rozdělit práci mezi výchovné poradce na kariérové poradenství a výchovné a vzdělávací problémy žáků. (Kendíková, 2016)

Oblasti činností výchovného poradce dle Ondráčkové (in Knotová, 2014):

- ***Kariérové poradenství***
 - Informace pro žáky a rodiče, administrativní činnost spojená s přihláškami na střední školy (SŠ).
 - Sledování legislativních změn a předávání informací o nich.
 - Péče o žáky se SVP v oblasti přestupu na SŠ.
 - Informace o možnostech vzdělávání po ukončení povinné školní docházky a o dnech otevřených dveří.
 - Individuální konzultace.
- ***Výchova a vzdělání žáků se SVP***
 - Administrativní a metodická práce v této oblasti.
 - Zprostředkování diagnostiky, evidence zpráv z vyšetření, koordinace vzniku a plnění IVP.
- ***Péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané***
 - Příprava návrhů na další péči o tyto žáky.
 - Spolupráce s učiteli, vyhodnocování závěrů pedagogických rad.

- ***Řešení problémů spojených se školní docházkou***
 - Řešení neomluvené a zvýšené absence.
 - Evidence neomluvené absence žáků.
 - Projednávání absence s třídním učitelem, žákem, rodiči.

- ***Řešení problémových situací ve škole***
 - Řešení závažných přestupků proti školnímu řádu.
 - Projednání přestupku s rodiči v rámci prevence rizikového chování.
 - Konzultace pro žáky, rodiče i kolegy k problémům vztahujícím se k nekázní žáků a neplnění školních povinností.
 - Konzultace s učiteli o třídních kolektivech.
 - Spolupráce s OSPOD.

Činnosti výchovného poradce jsou dány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., respektive v příloze č. 3. Zde jsou však popsány činnosti v obecném pojetí. Důležité proto je, aby měl výchovný poradce přesně stanovenou náplň práce, která vychází z potřeb školy. Při vymezování pracovní náplně vycházíme z toho, kdo spolupracuje ve škole na poradenských službách a jak spolu vzájemně jednotliví pracovníci kooperují. Kromě přesné náplně práce musí mít výchovný poradce přesně vymezené místo v organizační struktuře, práva, povinnosti, přímou odpovědnost a kompetence k řešení problémů. (Ondráčková, in Knotová, 2014)

2.1.2 Metodik prevence

Metodikové prevence na školách působí od druhé poloviny devadesátých let 20. století, tehdy pozice nesla název „protidrogový preventista“. Od těchto dob prošla práce těchto pracovníků značnou proměnou. Na počátku tuto funkci zastával souběžně výchovný poradce. Od roku 2000 se začaly rozšiřovat témata, kterými se metodik prevence zabýval, a to mělo za následek doporučení školám, aby se tyto dvě pozice oddělily. Práce se rozšířila mimo

okruh protidrogové prevence ještě o prevenci sociálně patologických jevů v rozsáhlejšímu pojetí. (Vacková, Ondráčková in Knotová, 2014)

Funkci metodika prevence může zastávat kterýkoliv učitel školy. Požadavky na kvalifikační předpoklady jsou zmiňovány ve vyhlášce č. 317/ 2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Přestože oblast působení metodika prevence je široká (viz dále), nesnižuje se učiteli vykonávajícímu tuto funkci vyučovací povinnost. Při absolvování specializačního studia, má však právo na specializační příplatek. (Vacková, Ondráčková in Knotová 2014)

Kromě kvalifikačních předpokladů, by měl metodik prevence plnit osobnostní předpoklady, které jsou totožné jako u výše jmenovaného výchovného poradce. Na menších školách se setkáváme s modelem, kdy pozici metodika prevence zastává výchovný poradce, pracovník vedení školy - zástupce ředitele či přímo ředitel sám. Kendíková (2016)

Kendíková (2016) zmiňuje model z praxe, který se osvědčil na Gymnáziu Gutha-Jarkovského, kde vykonává funkci metodika prevence asistentka pedagoga se vzděláním v oboru sociální pedagogiky, která navíc splnila kvalifikační studium pro metodiky prevence.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže⁵ obsahuje celkem 21 příloh, které se zabývají **předcházením rozvoje rizikových projevů chování** u žáků. Jedná se o:

- Návykové látky, rizikové chování v dopravě, poruchy příjmu potravy, alkohol, syndrom CAN, školní šikanování, kyberšikanu, homofobii, extremismus, rasismus, xenofobii a antisemitismus, vandalismus, záškoláctví, krádeže, tabák, krizové situace spojené s násilím, netolismus, sebepoškozování, nová náboženská hnutí, rizikové sexuální chování, příslušnost k subkulturám, domácí násilí a hazardní hnutí.

⁵ Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28

Příloha č. 3, vyhlášky 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních⁶ dělí **standardní činnosti metodika** do tří oblastí:

- ***Metodické a koordinační činnosti***

- Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu.
- Koordinace a participace na realizaci aktivit zaměřených na výše zmíněná témata.
- Metodické vedení v oblasti prevence, koordinace vzdělání pedagogických pracovníků v této oblasti.
- Individuální a skupinové práce se žáky s obtížemi v adaptaci, sociálně-vztahovými problémy a rizikovým chováním.
- Koordinace aktivit zaměřující se na multikulturní prvky a integraci žáků cizinců.
- Spolupráce s orgány státní správy a samosprávy v oblasti prevence.
- Kontakt s odborným pracovištěm zajišťující intervenci a následnou péči v případě akutního výskytu rizikového chování.
- Shromažďování odborných zpráv a informací.
- Vedení záznamů o práci metodika prevence.

- ***Informační činnosti***

- Zajišťování a předávání informací o problematice rizikového chování.
- Prezentace výsledků preventivní práce školy.
- Vedení databáze spolupracovníků v dané oblasti.
- Předávání zpráv o realizovaných preventivních programech.

⁶ Dále také zkrácené označení „vyhláška 72/ 2005 Sb.“

- **Poradenské činnosti**

- Vyhledávání žáků s rizikem nebo projevy rizikového chování, poskytování poradenských služeb.
- Spolupráce s třídními učiteli, zachytávání varovných signálů.
- Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování.

Kromě výše zmíněné náplně práce, je žádoucí, aby metodik prevence spolupracoval na vytváření a revizi školního vzdělávacího programu, a to především v oblastech, do kterých se implementuje problematika sociálně patologických jevů. Tato témata můžeme zařadit především do hodin občanské nauky, přírodopisu nebo českého jazyka, ale i do dalších předmětů. Dalším důležitým bodem při plnění práce metodika prevence je spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště a s vedením školy. (Kendíková, 2016)

2.1.3 Školní speciální pedagog

Do roku 1989 pracovali ve školách speciální pedagogové jako učitelé. Ti působili především ve speciálních či vyrovnávacích třídách nebo ve speciálních školách. Porevoluční období přineslo změny při vzdělávání žáků se SVP a postupně se začala měnit i role speciálního pedagoga od učitele k odborníkovi. Vznikla tak nová pozice – školní speciální pedagog (ŠSP), který zpočátku na školách působil bez legislativní opory. Ředitelé škol postupně pochopili, že působení školního speciálního pedagoga je přínosné v mnoha ohledech. Školní speciální pedagog není pouze přínosem pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také pomáhá při metodickém vedení učitelů, při komunikaci s rodiči nebo odbornými pracovišti mimo školu. Tento vývoj měl za následek postupné zvyšování počtu školních speciálních pedagogů na školách. (Kucharská, 2013)

Také Kendíková (2016) považuje narůstající trend školních speciálních pedagogů za velmi příznivý. Kromě výše zmíněných výhod, které jmenuje Kucharská (2013) dále zdůrazňuje zlepšení spolupráce mezi školou a rodinou a v neposlední řadě snížení zátěže školních poradenských zařízení. Dochází také k lepší detekci obtíží u žáků, jejichž rodiče by se bránili návštěvě těchto zařízení a vítají odbornou pomoc přímo ve škole. V současné době

stále narůstá množství asistentů pedagoga, s nimiž školní speciální pedagog navazuje úzkou spoluprací přímo ve známém prostředí, a to vede k prohloubení důvěry.

V příloze vyhlášky 72/2005 Sb. jsou rozděleny standardní činnosti školního speciálního pedagoga na tři oblasti – diagnostika a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Kucharská (2013) ve své knize dělí charakter činností školního speciálního pedagoga do oblastí pěti - preventivní aktivity; depistáž a diagnostické činnosti; intervenční a terapeutické činnosti; vzdělávání a metodická podpora; evidence.

Dělení dle Kucharské:

- ***Preventivní programy*** – předcházení riziku, vyhledávání potenciálních problémů, žáků s ohrožením školní neúspěšností, žáků s rizikem SPU, práce s problémovými kolektivy – problémy mezi žáky, odborné aktivity směřující na prospěch žáků se SVP, podpora osobnosti žáků.
- ***Depistážní a diagnostické činnosti*** – na základě diagnostických prostředků může zasahovat a ovlivňovat probíhající intervenci. Školnímu speciálnímu pedagogovi se nabízí mnoho diagnostických metod, které je možno využívat. Smí však použít jen ty diagnostické činnosti, ke kterým získal kompetence v příslušném vzdělání/výcvicích. Nejčastěji provádí školní speciální pedagog diagnostiku v oblasti školní zralosti, dílčích funkcí, skupinových vztazích a také může provádět didaktické testy, např. diagnostiku SPU nebo zkoušku čtení. Stanovování diagnóz však vyžaduje spolupráci několika odborníků a je kompetencí ŠPZ. Nálezy školního speciálního pedagoga mohou sloužit jako součást dokumentace. Kucharská (2013) považuje spor o to, jestli může školní speciální pedagog pracovat s diagnostickými nástroji za zbytečný, neboť: „*Na všem se můžeme dohodnout, je-li k dohodě vůle.*“ (Kucharská, 2013, s. 107)
- ***Intervenční a terapeutické činnosti*** – zaměřeno zejména na stimulaci dílčích funkcí. K tomu slouží několik intervenčních programů, například – programy Pavly Kuncové (KUPOZ, KUMOT, KUPREV); Metoda dobrého startu; HYPO; apod.. U programů je potřebné zvážit předpoklady dítěte, komunikační zralost

a rodinné zázemí. Není vyloučen ani program na míru dítěti. Ten však vyžaduje profesní zkušenosti a dovednosti pracovat nejen s dítětem, ale i s rodinou.

- ***Vzdělávání a metodická podpora*** – metodická setkání, individuální konzultace, zařazování vzdělávacích seminářů, umožnění vzájemných následů, videotrénink interakcí.
- ***Evidence*** – všech svých aktivit (zázpisy z pozorování v hodinách, práce se žákem, zakládání portfolií, apod.)

2.1.4 Školní psycholog

Se školními psychology se na školách můžeme setkávat stále častěji. Růst zaznamenáváme především od roku 2005, kdy došlo k podpoře nové školní legislativy, a začínaly se rozmáhat projekty podporované z prostředků Evropské unie. Na školy jsou stále více kladeny nároky na vytváření místa, kde se nabízí stejné příležitosti pro vzdělávání všech žáků. Školy musí vytvářet takové prostředí, ve kterém mohou dosahovat úspěchu i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. K tomu, aby škola mohla plnit tyto požadavky, které jsou kladeny zřizovateli, rodiči i širokou veřejností, potřebuje fungující poradenskou podporu (vnější i vnitřní), kterou přímo na školách zastává školní poradenské pracoviště, jehož pracovníkem může být i školní psycholog. (Lazarová in Knotová, 2014)

Je potřeba mít na paměti, že školní psycholog není diagnostik se stejnými kompetencemi jako psycholog v školním poradenském zařízení. Jeho práce tkví v pomoci škole rozvíjet se, aby vzniklo podnětné a bezpečné prostředí. Lazarová (in Knotová, 2014, s. 55) považuje za hlavní výhody působení školního psychologa „*užší spojení se školním životem, určitý odklon od diagnostické činnosti a kontinuita péče o žáky s problémy*“.

Vyhláška č. 72/ 2005 Sb. dělí **činnost školního psychologa** do následujících základních kategorií:

- **Diagnostika a depistáž** (např. u zápisu do 1. ročníku, SPU, nadaných dětí, sociálního klimatu, dotazníky, atd.),
- **Konzultační, poradenské a intervenční práce** (krizová intervence, individuální případová práce, prevence školního neúspěchu, skupinové práce, kariérové poradenství, atd.),
- **Metodická práce a vzdělávací činnost** (semináře pro pedagogické pracovníky, konzultace, metodické vedení, účast na poradách, koordinace poradenských služeb, atd.).

Náplň práce školního psychologa se neodvíjí pouze od legislativního vymezení, ale také je závislá na škole a jejích pracovnících. Práci školního psychologa ovlivňuje typ školy, její specifika a zkušenosti pracovníků i samotného psychologa. Školní psycholog zaměřuje svou práci nejen na žáky, ale také na učitele, vedení a rodiče žáků. Ve své práci však může vykonávat jen takové činnosti, ke kterým získal platné oprávnění (studiem, výcvikem). Jeho povinností je pokračování v dalším vzdělávání a rozvoji, vedení dokumentace, psaní zpráv a posudků a v neposlední řadě spolupráce nejen uvnitř školy, ale také s vnějšími subjekty. (Lazarová in Knotová, 2014)

Psycholog zastává širokou škálu činností ve škole a doporučuje se, aby jeho úvazek nebyl nižší než 0,5 bez ohledu na velikost školy. Tím bude zajištěno, že se psycholog stane plnohodnotnou součástí školy a bude k dispozici vždy, když bude potřeba a může reagovat na vzniklé situace velmi rychle.

Zapletalová (2001) hovoří o specifikách, které tato profese obnáší, nazývá je „**kritickými místy profese**“. Ta se mohou projevat následovně:

- *Vnímán jako potíživista* – odkrývá problémy, které jsou tabuizované.
- *Učitelé* – mohou se objevovat obavy až pocity ohrožení (co vše psycholog ne/ví).
- *Nerealistické očekávání* – očekávaný okamžitý výsledek jeho práce, odhalení problémů, diagnostika, konkrétní doporučení a postupy, které povedou k nápravě.

Aby se těmto kritickým místům předešlo, měli by učitelé být seznámeni s prací školního psychologa, s čím se na něj mohou obracet a jakou pomoc je možno očekávat. I sám psycholog by si měl hlídat, jaké objednávky bude dostávat a plnit. Mezi rizikové objednávky řadíme takové objednávky, které jsou nereálné, představují rychlou změnu, jsou nekonkrétní a bez daného cíle, mířící mimo kompetence psychologa, neetické, pátrající po těžko odhalitelných příčinách, které nemají souvislost s budoucností a objednávky, u kterých zadavatel má již předem očekávanou odpověď a s jinou je nespokojen. Psycholog by se měl zadavatele snažit vést k objednávce, která má jasný cíl a mohou na ní spolupracovat. Psycholog má právo objednávku odmítnout, pokud zváží, že situace není v jeho silách. (Lazarová in Knotová, 2014)

2.2 Školní poradenské zařízení (ŠPZ)

Školská poradenská zařízení se zaměřují na poskytování odborných speciálně-pedagogických a pedagogicko-psychologických služeb, preventivně výchovnou péči a pomáhají při hledání vhodné cesty při vzdělávání žáků a u volby jejich povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), zdravotnickými zařízeními, školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče (např. střediska výchovné péče) a s dalšími orgány a institucemi. (Knotová, 2014)

Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), ve kterých pracují zejména speciální pedagogové a psychologové, ale také logopedi, sociální pedagogové, odborní lékaři apod. (Kendíková, 2016)

2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny považujeme za veřejnosti nejznámější typ poradenského zařízení, které se zabývá problematikou výchovy i školního vzdělávání. V pedagogicko-psychologických poradnách se klientům věnují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. O vyšetření (či konzultaci) si mohou požádat rodiče (zákonní zástupci), zletilí žáci, pedagogové nebo ošetřující lékař. K provedení vyšetření je nezbytný souhlas (rodičů, zákonných zástupců, zletilého žáka). (Novosad, 2009)

Novosad (2009) popisuje příklady z praxe, kdy u rodičů (a okolí) panují stálé předsudky a obavy, ze kterých pramení, že se rodiče snaží dítě na vyšetření připravit dle svých představ a neuvědomují si, že tím může docházet ke zkreslení výsledků a následnému znehodnocení objektivitu vyšetření. Novosad (2009) proto zdůrazňuje potřebu kontaktu a spolupráce s rodiči. Nezbytnost vytváření dobrého klimatu, důvěry a informovanosti. Je důležité rodiče informovat o tom, co v poradně mohou očekávat, jaké poznatky a informace z vyšetření mohou (nejen rodiče) získat. Nezkreslené informace, které jsou úplné, pravdivé a objektivní nám mohou pomoci při posuzování zralosti, diagnostikování problému a jeho následného řešení.

Služby PPP bývají poskytovány ambulantně formou individuální péče. Mohou však být také poskytovány skupinově v prostorách poradny, v prostorech školy nebo školských zařízeních. (Knotová, 2014)

Kendíková (2016) dělí **činnosti PPP** do tří základních skupin - diagnostická, intervenční, informační a metodická činnost.

- ***Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika***

- psychologická a speciálně pedagogická diagnostika⁷ školní zralosti, zjišťování předpokladů pro školní docházku,
- diagnostika dětí předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje,
- diagnostika žáků předškolního věku, žáků základních a středních škol s problémy v adaptaci, výchovnými problémy, specifickými poruchami učení (SPU),
- diagnostika určena žákům jako podklad při volbě další/jiné školy či povolání,
- diagnostika u žáků s osobnostními či sociálně vztahovými problémy,
- diagnostika zaměřena na mapování sociálního klimatu třídního kolektivu,
- diagnostika mimořádně nadaných žáků.

⁷ Dále jen „diagnostika“

- ***Intervenční***

- poradenská intervence při životní krizi, nouzi, pomoc při zpracování problémů, které mají negativní dopad na vzdělání,
- práce s dětmi s nerovnoměrným vývojem, obtížemi v adaptaci, sociálně vztahovými problémy, s osobnostními problémy, které negativně ovlivňují jejich školní vzdělání,
- základní skupinová či individuální reedukace žáků s SPU, jejichž problémy vyžadují odbornou mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči,
- kariérové poradenství,
- poradenské nebo terapeutické vedení rodin v případech problémů, které se negativně odráží na vzdělávání dítěte,
- konzultace a krátkodobé vedení rodičů žáků, kterým je poskytována diagnostická a intervenční péče poradny,
- konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům.

- ***Informační a metodická činnost***

- metodické vedení výchovných poradců, školních metodiků prevence,
- zpracování zpráv o žácích,
- vedení dokumentace, evidence,
- metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol,
- spolupráce se středisky výchovné péče.

2.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra jsou zařízení, která se zaměřují na určitý typ zdravotního postižení nebo poruchy a bývají zřízena při speciálních školách, školských zařízeních. Pracovníci speciálně pedagogických center vykonávají činnost nejen ambulantně na pracovišti

SPC, ale také v prostředí, kde se klient nachází (rodina, institucionální péče, škola). (Knotová, 2014)

Vyhláška 72/ 2005 Sb., udává, že služby jsou poskytovány „zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“ V příloze č. 2 uvedeného legislativního předpisu nalezneme konkrétní popisy daných SPC. Zde si shrneme pouze ty, které jsou dle Kendíkové (2016) **společné**:

- vyhledávání žáků se zdravotním postižením,
- komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika,
- tvorba plánu péče o žáka (komplexní podpora, pedagogicko-psychologické vedení),
- přímá práce se žákem,
- včasná intervence,
- konzultace pro rodiče, pedagogické pracovníky, ŠPZ,
- sociálně právní poradenství,
- krizová intervence,
- metodická činnost, podpora při tvorbě IVP,
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením,
- zapůjčení literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek,
- pedagogicko-psychologická rehabilitace,
- podpora optimálního vývoje žáka – komplexní péče pro žáka i rodinu,
- vedení dokumentace,
- koordinace činností s poradenskými pracovníky školy, poradnami a středisky výchovné péče,
- tvorba, nabídky a návrhy speciálních pomůcek dle individuálních potřeb žáků.

3 Komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského „communicare“, což můžeme přeložit jako radit se s někým, sdělování a přenášení informací. Podstatou komunikace není pouhé **sdělení** faktu, ale **sdílení**. Kocurová (2002) se zabývá komunikací z pohledu sociologie a psychologie. Rozumí tak komunikaci jako „*sdělování určitého obsahu (myšlenky, pocity, informace) mezi lidmi ve společenském styku a všímají si v té souvislosti sdělovacích komunikačních prostředků (verbální, neverbální, činem), komunikačních forem (monolog, dialog), komunikačních cest (postup od komunikačního závěru ke komunikačnímu efektu) a směrovosti komunikace (jednosměrná, obousměrná, vícesměrná)*.“ (Kocurová, 2002, s. 80)

Komunikace tvoří základ sociálních interakcí. Označujeme tak transfer informací od jedince nebo skupiny k jinému jedinci či skupině. V tomto procesu se uplatňuje nejen jazyková stránka jazyka, ale jsou důležité také neverbální části projevu, které účastníci používají ke ztvárnění toho, co ostatní říkají a konají. (Giddens, 1999, in Šauerová a kol., 2012)

3.1 Verbální komunikace

Základem verbální komunikace je slovo⁸. V souvislosti s pedagogickou komunikací stále vnímáme řeč na prvním místě. Především ve vyšších ročnících je znatelný převažující výklad učitele nad aktivitou žáků. Nelešovská (2005) rozděluje v pedagogickém procesu verbální komunikaci na tři fáze:

1. **Záměr** – co chci sdělit.
2. **Vlastní sdělení** – adresné jednotlivci, skupině, celé třídě.
3. **Dekódování sdělení** – příjemce se snaží odhalit smysl.

Pro zpřesňování myšlenky účastníci využívají rozhovor, případně dialog. Ve výuce se setkáváme s tzv. výukovým dialogem. Součástí výukového dialogu je kladení otázek. Tyto otázky necháme v klasickém smyslu tázací věty, nýbrž jako úkol, který se aktéři snaží splnit.

8 Klugerová (J., a kol., 2017) do verbální komunikace zahrnuje také všechny písemné projevy člověka

Aby tyto otázky (úkoly) mohly být splněny, musí splňovat určité požadavky. Nelešovská (2005) je vymezuje následovně:

- **Přiměřenost** – odpovídá možnostem žáků, jejich věku, úrovni vědomostí.
- **Srozumitelnost, stručnost** – pokud je otázka příliš rozvinutá, složitá, nemusí jí žák porozumět, protože nedokáže rozpoznat pravý smysl a podstatu. Stejně tak srozumitelnost může být ovlivněna špatnou výslovností zadavatele. Učitel by měl respektovat slovní zásobu žáků a dát si pozor na využívání slov, kterým žáci nemohou porozumět.
- **Jednoznačnost** – otázka s jednou možností odpovědi. Pokud je možno na danou otázku odpovědět několika způsoby, měl by učitel respektovat všechny možnosti.
- **Věcná správnost a přesnost** – přesné pojmenování skutečnosti, které odpovídá pedagogově odbornosti.
- **Jazyková správnost** – spisovnost a správná skladba jazyka.

Kromě výše uvedeného verbální komunikaci ovlivňují další faktory, jedná se například o akustické vlastnosti hlasu, do kterého patří síla, výška a barva hlasu. Dále zvukové prostředky hlasu – přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo a pauza, která souvisí s prací s dechem, využívá se pro práci s podtextem a vyznačuje hranice, které jsou důležité pro pochopení myšlenek. (Nelešovská, 2005)

3.2 Neverbální komunikace

Do neverbální komunikace zahrnujeme veškeré lidské projevy, které doprovázejí komunikaci verbální neboli slovní. Klugerová (a kol., 2017) ve své publikaci uvádí následující dělení neverbální komunikace:

- **Mimika** – veškeré projevy, které lze vyčíst z výrazu obličeje (postavení úst, pozice obočí a čela).
- **Posturika** – fyzický postoj, držení těla.
- **Řeč očí** – pohledy, četnost pohledů komunikátora (původce sdělení) na komunikanta (příjemce sdělení), mrkání, délka trvání pohledu.

- **Haptika** – sdělení za pomoci dotyku, např. podání ruky, dotyky ruky na rameno či paži. Křivolaký (1988 in Klugerová a kol., 2017) označuje doteky za druhou nejdůležitější rozlišovací schopnost v neverbální komunikaci. Na první místo před haptiku řadí zrak.
- **Kinezika** – pohyby těla, např. kývnutí hlavou, poklona.
- **Gestika** – pohyby rukama. Někdy též spojována s kinezikou, zahrnuje i gesta. Některá gesta mají obecně platný charakter téměř po celém světě (např. gesto prosby – tření dlaní).
- **Proxemika** – vzdálenost mezi komunikátorem a komunikantem. Za minimální vzdálenost u běžného sociálního kontaktu považujeme 1,2 metru.
- **Paralingvistika** – mimoslovní aspekty řeči. Klugerová, (a kol., 2017) do této kategorie řadí tón hlasu⁹ jeho barvu, intenzita, tempo řeči, přestávky.

3.3 Komunikační bariéry

Do procesu komunikace vstupují také překážky, které nám ztěžují předávání informací. Například Křivolaký a Mareš (1995) popisují jako komunikační bariéru uzavřenost jednoho z aktérů komunikace. Takovýto účastník komunikace je uzavřen do sebe a jen velmi obtížně lze zjistit jeho postoj, přestože je osločován a dotazován. Jako extrémní příklad autoři uvádějí autismus, se kterým se v současné době můžeme setkat i na běžných základních školách stále častěji. (Křivolaký, Mareš, 1995)

Komunikačními bariérami se zabývala také Müllerová (2002), která bariéry dělí na horizontální a vertikální. **Horizontální** bariéry vycházejí z chyb ve vnímání jedince, jeho myšlenek, vlastností a znalostí. Ovlivňují je osobní sympatie a náklonnosti. Ve školní praxi může učitele ovlivňovat jeho očekávání vůči jednotlivým žákům, jeho nároky či dojem, který žák v učiteli zanechal. Další faktor, který může komunikaci ovlivnit, je haló efekt, při němž učitel vnímá žáka podle jeho nejviditelnější vlastnosti a nevnímá pak vlastnosti méně výrazné. V neposlední řadě tvoří horizontální bariéru ze strany učitele projekce a favoritismus, při kterém učitel upřednostňuje některé žáky, které pak ochraňuje. Za opak favoritismu můžeme

⁹ Srovnání s Nelešovská, 2005, která zmiňované oblasti řadí do verbální části komunikace.

považovat podceňování, které když žáci vycítí, ztrácí motivaci se snažit a to dále ovlivňuje jejich práci. (Müllerová, 2002)

Do **vertikálních** bariér spadá vztah mezi žákem a učitelem, který je nerovný. Mezi překážky, spadající do této kategorie řadíme nezáměr o komunikaci. Nezáměr o komunikaci se projevuje ze strany učitele, který se snaží předat znalosti žákům co nejrychleji a dává jim velmi malý prostor pro komunikaci. Dále se z učitelovy strany může jednat o zatajování informací či odkládání jejich předání, nepřesné sdělení, které utváří v žácích nejistotu, předávání roztržitých informací či nadřazené chování pedagoga. (Müllerová, 2002)

3.4 Komunikace a spolupráce

- Škola

Ve škole se odehrávají dva hlavní druhy komunikace, které se váží na edukaci žáků. Jedná se o komunikaci didaktickou a pedagogickou. Za **didaktickou** komunikaci, označujeme komunikaci, pro kterou je hlavním záměrem učení. Pedagogická komunikace se zabývá dosahování pedagogických cílů. U **pedagogické** komunikace bývá vymezen obsah, specifické role účastníků a dohodnutá pravidla. S touto komunikací se nesetkáme pouze ve školách, ale všude, kde dochází k výchovně vzdělávacímu vlivu. Najdeme ji tedy i v rodinách a zájmových útvarech, například v mimoškolních zařízeních. (Kocurová, 2002)

Pedagogická komunikace má i určité specifické znaky, kterými se liší od sociální komunikace v obecném měřítku. Mezi ně „*patří prostředí, časové vymezení, obsah a forma, vymezená pravidla chování pro učitele i žáky, prostorové rozmístění, uplatnění organizačních forem, výchovných a vyučovacích metod, ve kterých převládá aktivita učitele.*“ (Křivoláký, 1987, s. 18, in Nelešovská, 2005, s. 97)

Za optimální pedagogickou komunikaci označujeme komunikaci, „*která zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi žáky a učitelem i žáky navzájem, umožňuje řídit sociální procesy ve skupině, vytvářet optimální podmínky pro motivaci žáků, podporuje tvořivost a umožňuje formovat osobnost žáka správným směrem.*“ (Kocurová, 2002, s. 87)

Na komunikaci působí mnoho vlivů, základem úspěšné komunikace je společný cíl účastníků – chtít si porozumět. Mezi vlivy působící na tento proces, patří například sociální percepce (vzájemné vnímání, porozumění). V komunikaci vycházíme ze svých představ a prvotních vjemů. Nelešovská (2005) popisuje další možnosti vzniku nedorozumění. Ta mohou vzniknout na základě neznalosti alespoň základů psychologie či zákonitostí sociální a pedagogické komunikace.

Tématu komunikace se věnuje mnoho autorů, mezi něž patří například i Hájková (2005), která se zabývá komunikací v integrativním prostředí. Popisuje význam mezilidské výměny v nejširším pojetí. V této souvislosti připomíná důležitost „*výměny postojů, motivů, emocí, zkušeností mezi účastníky vzdělávacího procesu*“ (Hájková, 2005, s. 60) Toto pojetí tvoří základ pro fungování integrativních tříd a obecně integrativního prostředí, zajišťuje jeho fungování, dynamiku a přitom stále udržuje stabilitu. Žáci, kteří mají prostor pro vzájemnou komunikaci, se učí vyjadřovat své názory, naslouchat názory druhých, respektovat je, ale zároveň se učí kriticky hodnotit a přijímat kritiku. K tomu, aby žáci mohli tyto stránky komunikace rozvíjet, očekává se nedirektivní komunikace ze strany pedagoga. (Hájková, 2005)

Kratochvílová (2013) shrnula základní principy inkluzivní školy. Popisuje potřebu respektu všech zúčastněných stran, princip individualizace a diferenciací, který směřuje k úspěšnému rozvoji žáků, potřebu zkušeností a věnuje se v této části také potřebě komunikace a spolupráce. Mluví o spolupráci ve spojení školy a odborníků, z čehož nám vyplývá požadavek na mezioborovou spolupráci. Uvnitř inkluzivní školy je dále nezbytná spolupráce mezi žáky, zaměstnanci a školním managementem školy (vedením). K tomu aby bylo možné všechny tyto potřeby naplňovat, musí doplnit nezbytnost dobré a kvalitní komunikace.

Právě výše zmíněný management hraje významnou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitel a vedení by měli tvořit podmínky a atmosféru, ve které je každý jedinec respektován a kde všechny koncepce směřují ke spolupráci a dobrým výsledkům žáků. K tomu, aby vše ve škole takto fungovalo, je zapotřebí úzká spolupráce s pedagogickými pracovníky, prosazování kulturně sdílených hodnot a důraz na neustálý rozvoj. Praxe ukázala, že dobré zvládnutí inkluzivních postupů se daří školám, jejichž vedení „*rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, mají dobře zvládnuté předmětové metodiky, dokáží modifikovat své metodické postupy podle individuálních potřeb žáků a těm, kteří zvládnou popsat a zdůvodnit svůj alternativní diferencovaný postup pro druhé a kteří*

úspěšně komunikují a spolupracují s celou školní komunitou.“ (Hájková, Strnadová, 2010 in Pančocha, Slepíčková, 2013)

Velmi důležitou roli při vzdělávání žáků hraje bezesporu učitel a jeho postoj. Několika výzkumy bylo prokázáno, že učitelé ovlivňují svým postojem žáky ve třídě a jejich přístup k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto zjištění vyplývá, že k úspěšné inkluzi je potřeba osobní přesvědčení pedagogů, protože když bude učitel přistupovat k inkluzi pozitivně, bude panovat i ve třídě přívětivější atmosféra. (Pančocha, Slepíčková, 2013)

• Rodiče

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemůžeme opomenout spolupráci s rodiči. Názor na spolupráci rodičů se školou se historicky měnil a vyvíjel. Před několika desetiletími byla kooperace učitele s rodinou velmi propagována, pedagogové byli vyzýváni k návštěvám rodin, a to především rodin žáků, kteří měli nějaké problémy. Později se tento názor upozadil a začal převažovat pohled, že by rodiče neměli do chodu školy zasahovat, protože je to jediná instituce s kvalifikovanými pracovníky, která nese odpovědnost za vzdělávání. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

V současné době se stav popisuje v rámci klientského a partnerského přístupu. Z jednoho pohledu je rodič vnímán jako **zákazník** (klient), jehož přání mají být respektována a kvalita práce je měřena dle toho, jak jsou jeho potřeby uspokojovány. Druhý pohled vnímá rodiče jako **partnery**, kteří spolupracují na výchovně-vzdělávacím procesu a jsou, stejně jako škola, rovnocenně spoluzodpovědní za tento proces. V tomto případě hodnotíme kvalitu spolupráce na základě intenzity vztahu mezi rodičem a školou, na kolik se rodič podílí na životě školy a spolupracuje s rodiči. Čapek (2013) tyto dva přístupy nevnímá jako odlišné fáze. Tvrdí, že se přístupy vzájemně nevylučují a jeden není nadřazen druhému. „*Škola by měla jednat s rodičem jako partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.*“ (Čapek, 2013, s. 15) Ideální stav, který by měly mít školy za cíl, je vytvoření školní komunity/společenství. Toto společenství by zahrnovalo všechny strany výchovně-vzdělávacího procesu, tj. rodiče, žáky, vedení školy, pedagogy, školní personál. (Čapek, 2013)

Komunitou a komunitním chováním se také zabýval C. W. Cobb. Ten spatřoval rysy komunity ve vzájemné loajálnosti, ochotě převzít odpovědnost za kolektivní činnost, společné

práci a ve sdílení hodnot. Ve vztahu ke komunitě pracuje s pojmy odpovědnost, věrnost, spolupráce, sdílené hodnoty, společné činnosti, atd. Velmi důležitá a nadčasová myšlenka je uvědomění si, že všichni účastníci (žáci, rodiče, učitelé) kráčí společně ke stejnému cíli, jen každý na této cestě plní jiné úkoly. Za pomoci spolupráce tak mohou dojít k tomu, co všichni chtějí. (Cobb, 1992)

Pro úspěšný výchovně-vzdělávací proces, komunikaci a spolupráci je třeba vymezit konkrétní očekávání, způsob vzdělávání a představ všech zúčastněných stran. Odlišné představy mohou mít za následek konflikty a negativní postoje, které se budou dále odrážet například sociálním klimatu třídy či postavení dítěte. Pokud se strany vzájemně nerespektují, nepřistupují k sobě s vzájemným respektem, může se z dítěte stát prostředník (hromosvod) neshod těchto dvou stran (tj. učitele a rodiče). Pro bezkonfliktní interakci je třeba, aby rodiče měli vstřícný a podporující postoj k autoritě učitele a k tomuto smýšlení vedli i své děti. Pokud tedy rodič cítí nelibost k práci učitele, je třeba, aby tyto problémy řešil s konkrétním pedagogem a neznevažoval jeho práci před dítětem. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Výše zmíněná potřeba vzájemného sladění pohledu na vzdělávání mezi rodičem a učitelem je důležitá především při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Tyto děti potřebují zvýšenou péči, jak ze strany rodičů, tak pedagogů. Vzhledem ke stále narůstajícímu počtu žáků se SVP ve třídách, rostou také nároky na pedagoga. Rodiče jsou zvyklí, že jejich dítě od útlého věku potřebuje větší péči a někteří rodiče jsou schopni ji dovést až téměř k sebeobětování a očekávají, že i pedagogové budou poskytovat tuto nadstandartní péči jejich dítěti. Vzhledem k počtu žáků se SVP ve třídách je však pro učitele taková péče náročná a nezáleží pouze na jeho ochotě, ale také na celkovém systému péče o žáky se SVP. Je nutné proto od začátku otevřeně hovořit o očekáváních, pojetí úspěšnosti a potřebách, které rodiče cítí a zároveň je přínosné pokud rodič nabídne podporu a pomoc. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

V závěru lze shrnout, že pro úspěšnou spolupráci při vzdělávání žáků (nejen) se specifickými vzdělávacími potřebami, je důležité vzájemné poznání všech zúčastněných stran. Na základě vzájemného poznání všechny strany vědí, co od spolupráce očekávat i jaké budou nároky a požadavky na ně. Dále je důležitá důvěra a podpora všech zúčastněných. K tomuto pozitivně přispívá míra dosavadních naplnění očekávání. Čím více a lepších zkušeností vzájemně strany mají, tím lépe se jim dále spolupracuje a daří naplňovat potřeby a očekávání.

4 Metodika samostatného výzkumu

4.1 Cíl práce

V teoretické části práce byly vymezeny základní pojmy, které se vztahují k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě analýzy dostupných zdrojů jsme se věnovali podpůrným opatřením, činnostem jednotlivých pracovníků, kteří na procesu participují, v závěru jsme se zaměřili na komunikaci v obecné rovině i na úrovni školy.

Následuje empirická část práce, která si klade za cíl objasnění konkrétních postupů uplatňovaných při vzdělávání žáků se SVP se zaměřením na komunikaci a spolupráci mezi pracovníky vybrané školy, především školního poradenského pracoviště. Kromě popisu fungování, je cílem práce provést komparaci stavu komunikace a spolupráce, který je na škole aktuálně nastaven, s ideálem který by si jednotliví pracovníci představovali. Budeme hledat odpověď na otázku, jestli jsou jednotliví aktéři spokojeni s nastavením, jaké na škole je, nebo jestli by uvítali nějaké změny, případně jestli se jejich pohledy budou shodovat.

4.2 Výzkumná strategie

Pro empirickou část práce byl zvolen **kvalitativní** výzkum. Creswell (1998, in. Hendl, 2005, s. 50) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Kvalitativní přístup k výzkumu nám umožňuje dostat vhled do dané problematiky. Díky intenzivnějšímu kontaktu s respondenty, nelze však získané závěry generalizovat na celou populaci a jiné prostředí. Výzkumník musí být opatrný při interpretaci dat, aby výsledky neovlivňoval osobními preferencemi. (Hendl, 2005)

Švaříček a Šedřová (2014) se zabývali kvalitativním výzkumem v pedagogických vědách, definovali základní metody v této oblasti – pozorování, ohniskové skupiny, pořizování videozáznamu, koncept triangulace a hloubkový rozhovor. Právě **hloubkový rozhovor** byl zvolen pro náš výzkum. Při hloubkovém rozhovoru se využívá otevřených otázek, které badateli umožňují porozumění pohledu jednotlivých respondentů. Otevřené otázky dávají respondentovi prostor, vyjádřit se bez omezení (například ve srovnání s dotazníkem).

Pro potřeby práce byl využit **semistrukturovaný rozhovor**, který vycházel z předem připravených otázek, jež bylo možno upravovat v průběhu prováděného rozhovoru, což dávalo tazateli i respondentovi prostor pro předání maximálního množství informací. Bylo také využíváno doplňujících otázek k ujasnění odpovědí.

Výzkum probíhal v několika fázích. Nejprve byla vybrána nejvhodnější metoda – hloubkový semistrukturovaný rozhovor. Následovalo sestavení otázek a témat, které povedou k zodpovězení výzkumného cíle, dále vlastní průběh rozhovoru, přepis a v závěru vyhotovení analýzy získaných dat.

Rozhovory byly strukturovány dle základní osnovy, kterou udávají i Švaříček a Šedřová (2014). V úvodní fázi rozhovoru dochází k představení projektu, ujištění o anonymitě, žádost o souhlas s participací na projektu a s nahráváním pro účely následného přepisu. Možnost nahrávání poskytuje tazateli prostor pro větší koncentraci, pohotovější reakce na respondenta a příležitost vnímat také neverbální komunikaci, která rozhovor provází.

V rámci úvodní fáze rozhovoru se začínají klást první připravené otázky. Je vhodné, aby otázky byly jednoduché a navozující atmosféru. V našem případě se jednalo o otázky, zjišťující základní informace o respondentovi. Následovala hlavní část rozhovoru, ve které otázky vycházejí z hlavního tématu a jsou rozčleněné na několik podotázek. V závěru se využívalo ukončovacích otázek, při kterých měli respondenti možnost se volně vyjádřit, doptat či doplnit, co uznali za vhodné.

Po ukončení sběru dat došlo k transkripci rozhovorů. Transkripce dává možnost se následně k rozhovorům stále vracet, pročítat, tvořit si poznámky k jednotlivým výpovědím, hledat vzájemné souvislosti a utvářet si síť vztahů.

Po získání a zpracování rozhovorů, následovala přípravná fáze pro analýzu. Ta spočívala v barvení textu. Při této fázi se barevně rozlišovaly části textu dle jednotlivých tematických celků. Barvení textu poskytlo základ pro rychlou a snadnější orientaci při vypracování analýzy. Barvení textu umožnilo členění textu (rozhovorů) do jednotlivých trsů na základě podobných dílčích témat, ze kterých se vycházelo při analýze.

4.3 Výběr respondentů

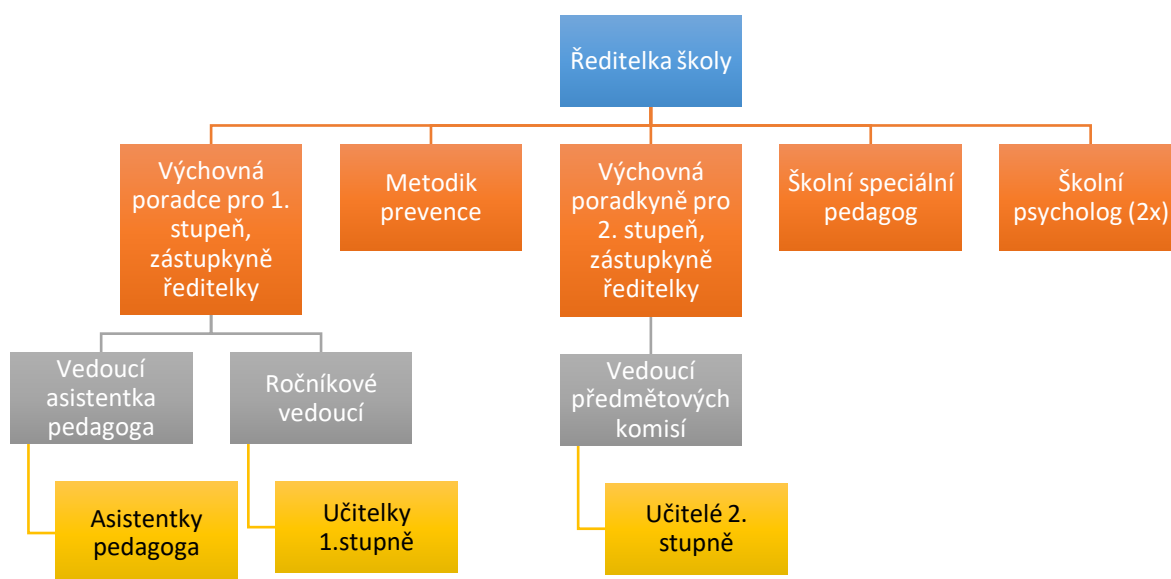
Respondenti do tohoto výzkumu byli vybráni metodou záměrného neboli **účelového výběru**. Při této metodě bývají respondenti voleni na základě určené vlastnosti nebo stavu. Jedná se o respondenty, kteří splňují stanovené kritérium a jsou ochotni se výzkumu účastnit. V našem případě byli osloveni pracovníci vybrané základní školy, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dopředu bylo stanoveno, že by se mělo jednat o pracovníky školního poradenského pracoviště nebo vedení školy. Na základě výpovědí z rozhovorů byla dodatečně oslovena ještě vedoucí asistentka pedagoga, která s účastí ve výzkumu souhlasila.

Na vybrané škole působí dvě školní psychologky, k výzkumu byla oslovena pouze jedna z nich. Tato varianta byla zvolena na základě výše úvazku a časové vytíženosti. Dále se výzkumu zúčastnila ředitelka školy, výchovné poradkyně a zároveň zástupkyně ředitelky pro první i druhý stupeň, školní speciální pedagožka a výše zmiňovaná vedoucí asistentka pedagoga. Celkem pro potřeby práce bylo osloveno šest osob a všechny s účastí na výzkumu souhlasily.

5 Popis praxe na vybrané základní škole

Pro zvolené téma byla vybrána základní škola ze středočeského kraje, na které si názorně popíšeme jejich systém spolupráce při vzdělávání žáků se SVP. Jedná se školu o s kapacitou 660 žáků, kapacita školy je téměř zcela naplněna. Na škole působí 45 učitelů, celkem ve 27 třídách. Pro žáky i pracovníky školy je k dispozici školní poradenské pracoviště, ve kterém působí školní speciální pedagog, dvě psychologky, metodik prevence a dvě výchovné poradkyně, každá pro jeden stupeň. Výchovné poradkyně jsou současně i zástupkyněmi ředitelky pro daný stupeň.

V níže přiloženém grafu vidíme zjednodušenou organizační strukturu této školy. Graf znázorňuje systém, kterým se pracovníci řídí při předávání informací, a to jak směrem od vedení, tak směrem k vedení. Tímto způsobem se škola snaží zamezit přetěžování jednotlivých pracovníků a maximalizovat kvalitu předávání informací. Tento systém podporuje postupné řešení problémů. Pokud má učitel problém, který potřebuje řešit, obrátí se nejprve na kolegy v ročníku; pokud potřebuje vyšší podporu, hledá ji u ročníkového vedoucího a pokud ani ten nedokáže věc řešit, předává ročníkový vedoucí informaci dále zástupkyni ředitelky. Pokud se jedná o závažnější situace nebo je potřeba vykonat rychlý zásah spolupracuje se přímo s vedoucími pracovníky či pracovníky poradenského pracoviště.



Obrázek 1 Organizační struktura pracovníků ŠPP

- **Školní poradenské pracoviště**

Školní poradenské pracoviště je vybudováno v prostorách bývalého školního bytu. Toto umístění nabízí poradně velkorysé zázemí. Bývalý školní byt nabízí dvě místnosti a kuchyňku. Nachází se zde tedy kompletní zázemí pro práci poradenských pracovníků. První místnost je určena pro práci školního speciálního pedagoga. Prostorná místnost umožňuje práci až se sedmi dětmi. Jednomístné lavice dávají prostor pro variabilní upořádání pracovních míst pro žáky. Druhá místnost je menších rozměrů a je určena pro práci školní psycholožky. Jedenkrát týdně pracují obě psycholožky společně, a to ve své kanceláři, nebo využívají, dle možností, také prostor školního speciálního pedagoga.

Školní byt je propojen se školou průchodem skrz jídelnu a chodbu, která vede podél kuchyně. Pracovníci mají možnost tudy procházet, ale žáci a rodiče musí využít venkovní vchod. Vchod do poradny se nachází nedaleko hlavního vchodu, nečiní to proto velké komplikace.

Škola řešila problém přístupu pro žáky do ŠPP, pokud chtějí sami vyhledat pomoc školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Kvůli venkovnímu přístupu do ŠPP, byly nastaveny konzultační hodiny pro žáky, kdy se mohou přijít svěřit, domluvit si termín individuální schůzky, apod. Žáci mají možnost přijít jedenkrát týdně, o velké přestávce do jídelny, kde na ně čeká školní psycholožka a školní speciální pedagožka. V předcházejícím školním roce měli žáci možnost tyto konzultace využívat dvakrát týdně, ale vzhledem k malému zájmu, došlo ve školním roce 2018/19 k redukci na 1x týdně.

Výchovné poradkyně mají každá svou kancelář na příslušném stupni. Kancelář mají pouze pro sebe, aby mohly přijímat rodiče, žáky i kolegy nerušeně a vzhledem k velkému množství administrativní práce, také potřebují mít klidný prostor. Metodička prevence má zázemí v klasickém kabinetu, který je určen pro tři osoby.

- **Schůzky a porady**

Ve škole je nastaven systém předávání informací a schůzek. Schůzky jsou zaznačené v systému, který škola využívá (skolaonline.cz) a každý si tak může dohledat, jestli kolega, se kterým chce hovořit, právě učí, má radu, pohotovost nebo ve škole vůbec není.

Tým pracovníků ŠPP se schází pravidelně každé úterý v kanceláři ředitelky školy. Na této poradě má každý pracovník prostor popsat, jaké práci se aktuálně věnuje, prokonzultovat,

jak postupovat dále a nastínit plán do dalšího týdne. Pracovníci tak stále udržují přehled o tom, co se ve škole odehrává, kdo potřebuje pomoc, s kým a jak pracovat. V rámci těchto porad se také domlouvá výpomoc od školní psycholožky a speciální pedagožky na třídnických hodinách. Třídnické hodiny dávají prostor pro udržování kvalitního třídního klimatu. Je to prostor na řešení toho; co žáky trápí, reaguje se na to, co se v uplynulých dnech odehrálo, nebo se připravuje program například na vánoční jarmark, školní slavnost apod. Pokud však učitel cítí, že je ve třídě situace, kterou neví, jak řešit, žádá o pomoc pracovníků ŠPP.

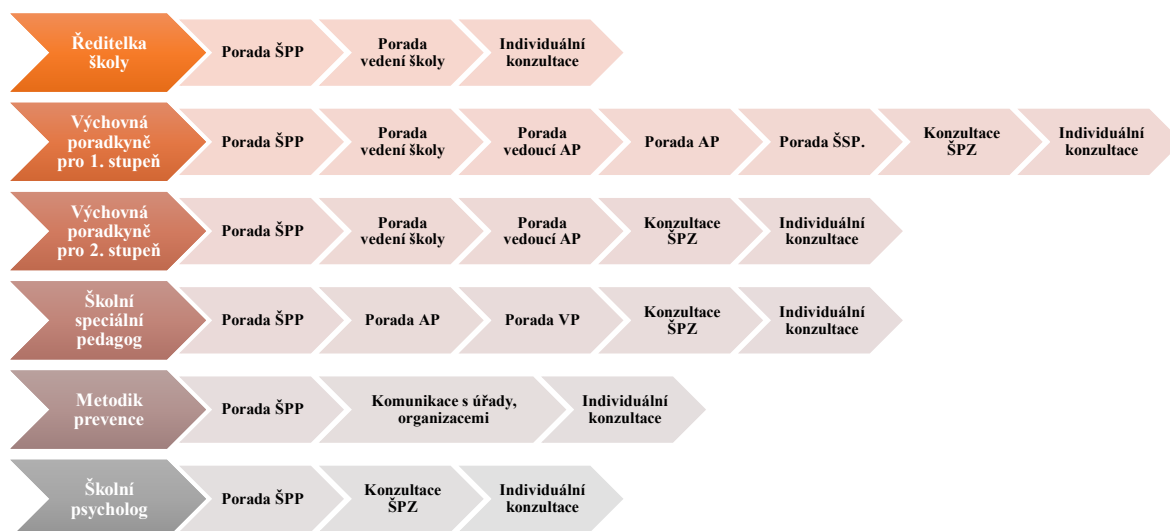
Na začátku týdne mívá schůzku vedení školy. Dle potřeby, většinou jednou za čtrnáct dní, se schází ročníkové vedoucí (v případě prvního stupně) a vedoucí předmětových komisí (v případě druhého stupně). Ročníkové vedoucí a vedoucí předmětových komisí jsou komunikační meziklánek mezi vedením a učiteli. Tito vedoucí se schází s učiteli ve svém ročníku/předmětech a komunikují s vedením. Předávají tak informace dál, jak směrem k vedení, tak směrem od vedení.

Další pravidelné schůzky má nastavené výchovná poradkyně (VP) s vedoucí asistentkou. Na těchto pravidelných schůzkách spolu řeší především organizaci práce asistentek pedagoga. Vedoucí asistentek předává výchovné poradkyni informace o tom, kdo s kým jak pracuje, jestli jsou někde problémy, které je potřeba řešit, komu pomoci. Dále spolu řeší absenci asistentek a s tím související nahrazování – kdo bude u žáka. Předávají si také informace ohledně plánovaných akcí (například školy v přírodě, plavání, výlet, apod.). Vedoucí asistentka také pomáhá asistentkám vést výkazy jejich práce, zaznačovat absenci, hodiny navíc a podobně. Tento záznam pak slouží jako podklad pro zpracování výplat, který už je v kompetenci výchovné poradkyně ve spolupráci s vedoucí účetní školy.

Zatímco se VP s vedoucí asistentkou schází pravidelně jedenkrát týdně, tak schůzku asistentek svolávala doposud vedoucí asistentka nepravidelně, dle potřeby, většinou v době třídnických hodin, kdy jsou žáci bez AP. V současné době dochází ke změně tohoto modelu a asistentky budou mít schůzky pravidelně každých 14 dní. To povede k lepšímu přehledu pro vedoucí asistentku a také se dostane většímu prostoru pro předávání zkušeností mezi asistentkami. Tento krok je velmi pozitivní, protože pro většinu asistentek je jejich pozice nová, nemají zkušenosti z jiných škol, a tak jim častější kontakt a čerpání zkušeností může být velkým přínosem. Těchto schůzek se dle časových možností účastní i výchovná poradkyně a školní speciální pedagožka. Mají tak příležitost slyšet přímo od asistentek, jak probíhá práce v jednotlivých třídách, jestli práci zvládají nebo potřebují s něčím poradit.

Poslední pravidelné schůzky, které se ve škole konají, má také výchovná poradkyně se školní speciální pedagožkou (ŠSP). Tyto schůzky bývají nastavené na konec týdne, kdy pracovnice zhodnotí uplynulý týden, předají si informace o aktuální práci žáků a naplánují činnosti na další týden.

V následujícím grafu je zjednodušeně zaznačen systém schůzek, porad a komunikace jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště. Práce jednotlivých pracovníků je zajisté obsáhlejší a spolupracují i mimo tyto zaznačené oblasti. Pro účely této práce byly však vybrány jen hlavní schůzky, porady a komunikace, na kterých se pracovníci podílejí pravidelně.



Obrázek 2 Systém schůzek a porad pracovníků ŠPP¹⁰

• IVP

Nedílnou součástí při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je vyšetření žáka v školním poradenském zařízení a následné sestavení individuálně vzdělávacího plánu. Před odesláním žáka do ŠPZ se učitel snaží poskytnout žákovi podporu v rámci prv-

¹⁰ Individuální konzultace – určené pro učitele, žáky, rodiče

ního stupně podpůrných opatření, konzultuje se školní speciální pedagožkou či jednou z psychologek, domlouvají se na návštěvě ve vyučovací hodině a komunikují také s rodiči o tom, jaké je podezření, jak by bylo vhodné nastavit domácí přípravu, a hledají cestu k úspěšnému zvládnutí obtíží.

Pokud nedochází ke zlepšení, je žák objednan do školního poradenského zařízení, většinou do pedagogicko-psychologické poradny. Závěr z vyšetření zasílá pracovník ŠPŽ do školy skrze datovou schránku k příslušné výchovné poradkyni. Před zasláním doporučení, se ještě pracovník ŠPZ obrací na výchovné poradkyně a konzultují spolu, co je a není potřeba zařadit (pomůcky, podpora asistenta pedagoga, včetně jeho úvazku, hodiny speciálně pedagogické péče, apod.). Po obdržení doporučení zašle výchovná poradkyně doporučení školní speciální pedagožce a třídnímu učiteli daného žáka. Zaslání probíhá přes úschovnu, která byla schválena v rámci GDPR¹¹. Výchovná poradkyně také stanoví termín, do kterého má být IVP vypracováno. Po obdržení doporučení kontaktuje speciální pedagožka daného učitele, domluví se na postupu a předá mu podklady pro vypracování. Učitel dle svých schopností a zkušeností vypracuje návrh IVP, který společně konzultují a upravují (na druhém stupni je proces náročnější, vzhledem k většímu počtu vyučujících u žáka). Pokud uznají IVP za vhodně vypracované, předává ho školní speciální pedagog výchovné poradkyni, společně jej ještě jednou projdou a zváží úpravy (například na žádost rodičů) nebo IVP vzájemně odsouhlasí a je připraveno k podepsání pro učitele, rodiče, žáka a vedení školy.

Dvakrát ročně na škole probíhá vyhodnocení individuálně vzdělávacích plánů, které následně slouží jako podklad pro ŠPŽ pro další vyšetření, ale také pro kontrolu, zda je IVP správně nastaveno nebo zda by bylo potřeba podpůrná opatření upravit. Proces probíhá obdobně jako u sestavování IVP. ŠSP se domluví na termínu s výchovnou poradkyní, do kdy má být vyhodnocení hotové, následně se formuláře předávají třídním učitelům, kteří napíší své hodnocení. V případě více vyučujících u žáka se poradí s kolegy, jak žák pracuje v jejich předmětu a jestli mají nějaké připomínky, které by bylo vhodné zanést. Po vyplnění se hotová vyhodnocení odevzdávají ŠSP a ta je již kompletní předává výchovné poradkyni.

11 GDPR - *General Data Protection Regulation* „představuje nový právní rámec ochrany osobních údajů v evropském prostoru s cílem hájit co nejvíce práva občanů EU proti neoprávněnému zacházení s jejich daty včetně osobních údajů.“ (*GDPR: Co je GDPR?* [online]. [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://www.gdpr.cz/gdpr/>)

Minimálně jednou ročně navštěvují školu pracovníci školního poradenského zařízení, nahližejí na výuku, probírají s učiteli práci žáků, scházejí se s pracovníky školního poradenského pracoviště a vyměňují si poznatky.

- **Tripartity**

Jedná se o upravený model třídních schůzek, se kterým se v současné době můžeme setkat ve školách stále častěji. V rámci tripartit se sejde učitel, rodič a žák. Společně projdou silné a slabé stránky v edukaci; všechny tři strany mají prostor se vyjádřit, domluví se na dalším postupu, sepiší hodnocení a plán do další schůzky.

Pokud se jedná o náročnější schůzku či závažnější problémy, které je potřeba řešit, má učitel možnost oslovit vedení či pracovníky ŠPP a ti mu se schůzkou pomohou. Stejně tak rodiče mají právo se zúčastnit oba. Princip schůzek je založen na otevřenosti a na společném cíli najít cestu a možnosti vyjádření se všech, kterých se proces vzdělávání dotýká.

Otevřenost a dobrou spolupráci školy s rodiči dokazuje obhájení certifikátu „Rodiče vítáni“ ze září roku 2017. Pro získání tohoto titulu musí škola splňovat 7 závazných požadavků, mezi nimiž je například i bod týkající se zaručení, že se nebude na třídních schůzkách před ostatními rodiči probírat prospěch a chování jednotlivých žáků. Toto je nahrazeno právě zmiňovanými tripartitami.

Tripartit se účastní třídy od druhého ročníku. V prvních ročnících probíhají pouze klasické třídní schůzky. Tripartity ve škole probíhají dvakrát ročně. V rámci výše zmíněných zásad tripartit učitel, rodič a žák při nich hovoří o silných a slabých stránkách, dávají si vzájemně zpětnou vazbu a hledají, jak nastavit práci, aby vedla k dobrým výsledkům. Schůzky trvají obvykle okolo dvaceti minut a vznikne z nich výstup, který shrnuje, o čem strany hovořili a na jakých plánech a postupech se domluvily. Tento záznam slouží jako podklad pro další tripartity, na kterých se opět vyhodnocuje, jestli bylo dosaženo cílů, případně se zjišťuje příčina, proč jich nebylo dosaženo a co se musí změnit, aby se to v dalším období zlepšilo.

5.1 Analýza a interpretace získaných dat

Semistrukturovaný rozhovor byl členěn do tří hlavních částí – úvod, aktuální stav, představa ideálního stavu. Podklady pro semistrukturované rozhovory se nachází v příloze této práce. Stanoveného členění se budeme držet i při analýze a interpretaci získaných dat.

5.1.1 Úvod – obecná charakteristika

Na základě úvodní části rozhovorů jsme získali základní informace o zkoumaném vzorku. Získané informace byly zpracované do formy tabulky, která slouží pro lepší přehled a orientaci. Z úvodní části vyplynulo, že žádný z dotazovaných respondentů nemá zkušenosti na stejné pozici z jiné školy. Nebylo tak možné získat od respondentů komparaci fungování nastavení komunikace a spolupráce na vybrané základní škole s jinou.

Z tabulky dále vyplývá, že vyjma ředitelky školy, jsou všichni respondenti na své pozici poměrně krátkou dobu. Ačkoliv průměrná délka pedagogické praxe zkoumaného celku činí 13,75 let, průměrná délka na pracovní pozici spadající do školního poradenského pracoviště¹² jsou čtyři roky. Tuto průměrnou délku ještě značně zvyšuje délka praxe na pozici ředitelky školy, která je ve funkci již 13 let, ostatní pracovníci jsou na své pozici od 1,5 roku do 5 let.

Pracovní pozice	Celková délka pedagogické praxe	Délka praxe na dané pozici	Zkušenosti s pracovní pozicí na jiné škole
Ředitelka školy	33 let	13 let	Ne
Výchovná poradkyně 1. stupeň	24 let	5 let	Ne
Výchovná poradkyně 2. stupeň	15 let	1, 5 roku	Ne
Školní speciální pedagog	3, 5 roku	1, 5 roku	Ne
Školní psycholog	2 roky	2 roky	Ne
Vedoucí asistentka pedagoga	5 let	1, 5 roku	Ne

12 Pro potřeby našeho výzkumu počítáme vedoucí asistentek pedagoga do školního poradenského pracoviště.

5.1.2 Aktuální stav

Druhá část rozhovorů zjišťovala fungování komunikace v rámci školy. Otázky se zaměřovaly na četnost a obsah pravidelných schůzek, kontakt s rodiči a spolupráci s dalšími institucemi.

- **Schůzky**

V části rozhovoru zaměřující se na systém schůzek všichni respondenti hovořili převážně o úterních poradách, které se konají v kanceláři ředitelky školy. Z odpovědí respondentů vyplývá, že tyto porady považují za zásadní pro svou práci.

Speciální pedagog (SP): *„Za schůzky jsem hrozně ráda, ta škola je opravdu obrovská a během běžného provozu moc nezvládám mít podrobný přehled, co se kde děje. Občas jsem až překvapená, když sedím na poradě a slyším, co kolegové řeší, především druhý stupeň ohledně chování. Je dobrý, že dostávám takovýto průběžný přehled. Pak když s psychologkou jdeme pracovat do nějaké třídy, tak aspoň vím, co se tam dříve odehrávalo.“*

Jedná se o jedinou schůzku, na které se schází celý poradenský tým a je zde největší prostor pro vzájemné sdílení informací a pro konzultaci všech odborníků na jednom místě. Pro nastavení týdenních schůzek v úterý se ředitelka školy rozhodla s ohledem na to, že jedna ze školních psychologek se ve škole vyskytuje pouze tento den. Úterý je tedy jediný den, kdy se školní poradenské pracoviště může setkat v kompletním složení.

Výchovná poradkyně pro druhý stupeň (VP2): *„Ne vždy se nám to však povede. Do schůzek nám zasahují různá školení, suplování a v tomto období i nemoce. Snažíme se samozřejmě na suplování v době porady dávat jiné učitele, ale občas to opravdu nejde.“*

Pokud tým není kompletní, snaží se scházet alespoň v částečném složení. Pokud chybí více pracovníků a ti přítomní usoudí, že nemají žádné zásadní informace, které je potřeba prokonzultovat, schůzka se nekoná.

Pro tuto poradu ředitelka školy stanovila minimální časovou dotaci na jednu vyučovací hodinu. Dle pracovníků se tento čas téměř vždy využije a leckdy je naopak nedostatečný, což komentuje ve svém rozhovoru i výchovná poradkyně pro první stupeň (VP1):

„Myslím, že bychom potřebovali více času. Takto máme všichni potřebu řešit hlavně to, co tlačí nás. Každý se chce vyjádřit a občas z toho mám pocit, že se řeší jedno přes druhé

a vlastně se nic moc nedořeší. Neříkám, že je to k ničemu, určitě je potřeba ať si ty informace předáme. Ale chtělo by to delší čas, aby se všechno předalo v klidu a kompletně. Hlavně aby z toho byl nějaký výstup.“

Toto potvrzuje i speciální pedagog: *„Ale je pravda, že ze schůzek vlastně nemáme žádný záznam, zápis.“*

Kromě chybějícího zápisu a nedostatečné časové dotace se respondenti také zamýšleli nad vhodností konání schůzek v ředitelně. Jedná se o místo, které je vcelku frekventované a často přijde někdo, kdo poradu naruší.

Nejvíce pravidelných schůzek má poradkyně pro první stupeň - schází se pravidelně s celým poradenským týmem v úterý (viz výše), s vedoucí asistentkou (úterý), školní speciální pedagožkou (čtvrtek), ročníkovými vedoucími (1x za 14 dní) a snaží se docházet na porady asistentek alespoň 1x za měsíc. Výchovná poradkyně pro první stupeň popisovala dřívější praxi ve škole v rámci spolupráce asistentů a pedagogů.

„V minulých letech jsme dělali, a to nám teď úplně vymizelo, pravidelné setkání všech asistentů a učitelů, kteří společně pracovali. To byly třeba ranní porady v sedm hodin, kdy jsme si necelou hodinku povídali. Jenže pak ohromně narostl počet asistentů a těch učitelů a už to nebylo vůbec efektivní. To bych chtěla nějak vyřešit a vrátit se k tomu, ale moc nevím jak to udělat, aby to bylo efektivní... To je takový dluh, který mám v hlavě.“

V současné době se asistentky schází 1x za 14 dní s vedoucí asistentkou. Toto je model, se kterým škola začínala v průběhu tohoto výzkumu. Do té doby se asistentky scházely dle potřeby, nepravidelně. Funkce vedoucí asistentky (VAP) byla zavedena teprve od začátku minulého školního roku, protože výchovná poradkyně už z časových důvodů nestíhala vše pokrýt. Všichni zúčastnění si toto nastavení pochvalovali z více důvodů.

VP1: *„Hrozně mi to pomohlo. Vedoucí asistentka toho hodně vyřeší a my se pak scházíme kvůli těm důležitým věcem. Mám tak více prostoru na jiné činnosti a zároveň si udržuji přehled.“*

VAP: *„Myslím si, že funguje, jak to máme nastavené. Nejdřív každý mluví o tom, jak si vede jejich svěřenec. Pokud je něco tíží nebo potřebují s něčím pomoci, snažíme se hledat řešení nebo se domluvíme, s kým budeme řešit dále.“*

SP: „Většinou jsem k dispozici jako takový konzultant, kdy mi asistentky v krátkosti popisují, co jejich svěřenec a obecně třída ve které působí, dělá. Pokud má někdo nějaký problém nebo nejasnost, řešíme jí na místě, případně si domluvíme individuální schůzku.“

Vedoucí asistentka, výchovná poradkyně a školní speciální pedagog se také shodli nad myšlenkou zpracování portfolia jednotlivých žáků, do kterého by se průběžně zaznamenávala žákova práce, nošení pomůcek a domácích úkolů, spolupráce, chování apod. Portfolio by sloužilo jako podklad pro další vyšetření v poradně, pro zaskakujícího asistenta nebo při situaci, kdy se asistenti u žáka mění. K těmto změnám dochází především na začátku nového školního roku. Myšlenka výše zmíněných pracovníků je, že se portfolia budou konzultovat na pravidelných setkáních asistentek a bude i podkladem pro kolegiální výpomoc, kdy služebně starší vypomohou nováčkům. V době výzkumu tato myšlenka ještě nebyla uvedena do praxe. S portfolii škola začne pravděpodobně od nového pololetí.

Poslední pravidelné schůzky, jak již bylo výše zmíněno, má nastavené školní speciální pedagog a výchovný poradce. Tyto schůzky se konají pravidelně každý čtvrtek. Speciální pedagog popisuje, proč se společně rozhodli zrovna pro toto rozvržení:

SP: „... zdá se mi to praktické, vždycky se pobavíme o tom, co se během týdne událo, co je potřeba řešit, zadáme si úkoly pro následující týden a pak vyhodnocujeme ty splněné. Samozřejmě, že se vidíme i v úterý, ale čtvrteční schůzky jsou zaměřeny výhradně na žáky s SVP. V úterý je to hodně i o chování, třídních vztazích. Je to spíš informativně zaměřeno, čtvrtek už je více praktický.“

Výchovná poradkyně si pochvalovala komunikaci a spolupráci se školním speciálním pedagogem: „Tam si to taky chvilku sedalo, ale teď myslím, že dobrý. Opravdu jo. Spolupracuje se mi dobře, co si domluvíme, to uděláme. Vzájemně se pohlídáme a snažíme se ve všem udělat nějaký funkční systém.“

Kromě pravidelně nastavených schůzek téměř všichni respondenti zmiňovali, že otázky ohledně žáků s SVP řeší každý den.

Ředitelka školy (ŘŠ): „V podstatě denně. Oficiálně je to jednou týdně na schůzce školního poradenského pracoviště, ale jinak je to opravdu denně.“

VAP: „... s holkama (pozn. s asistentkami) jsem v kontaktu prakticky každodenně. Jen to nejsou oficiálně nastavené schůzky.“

SP: „*S učiteli se vidím denně, takže pokud je nějaký problém, odchytnou mě téměř hned a domlouváme se jak dál. Bud' potřebují rychlou radu, domluvíme se na návštěvě třídy nebo na klidné schůzce. To stejné platí pro asistentky.*“

Školní psycholog (ŠPSY): „*S asistentkama a učitelma jsem v kontaktu takřka denně. Vždy záleží na situaci, co se zrovna děje*“

Výchovný poradce pro 2. stupeň: „*S učiteli jsem v denním kontaktu, velkou část dne trávím ve své kanceláři s otevřenými dveřmi, takže kdokoliv a kdykoliv může přijít.*“

Oslovení pracovníci popisovali systém porad a schůzek velmi pozitivně. Výtky byly především k času a místu konání hlavní schůzky školního poradenského pracoviště. Jako řešení pro tuto situaci by se dalo navrhnout přesunutí této porady do prostor poradenského pracoviště, které se nachází stranou od hlavního ruchu školy. Další možností by mohlo být zhotovení oznamovací cedule, která dává najevo, že probíhá jednání a nemá být rušeno.

Pro větší časový prostor by se musela schůzka pevně stanovit v delším rozpětí, tzn. všichni pracovníci by dopředu počítali s poradou, nikoliv v délce trvání jedné hodiny, ale dvou hodin. Tím by se zamezilo, že pospíchají na domluvené schůzky s rodiči, depistáže ve třídách, suplování apod. Vznikl by tím prostor pro systematičtější projednávání potřebných témat. K větší systematičnosti by pomohlo i jasné stanovené provádění zápisu z porady.¹³

Jako vhodný nápad se jeví chystané portfolio, které usnadní předávání informací o žácích se speciálně vzdělávacími potřebami. Také by bylo přínosné navázat na tradici schůzek asistentů a učitelů. Setkání mimo vyučování je velmi přínosné, můžeme si vzít příklad z Finského školství, kde jsou podobné schůzky (především ve dvojici učitel a asistent) základem úspěšné spolupráce. Přínosné je nejen scházení se v tandemu učitel a asistent, ale i v celé skupině asistentů a učitelů, dává to prostor pro vzájemnou výměnu zkušeností a stanovování pravidel. To je důležité především na druhém stupni, kde se asistent setkává s mnoha učiteli, na rozdíl od prvního stupně, kde učitel tráví většinu času s jedním asistentem.

13 Na základě výzkumu této práce, došlo ke změně a záznamy jsou již vedeny.

- **Rodiče**

Nejméně ve spojení s rodiči jsou asistentky pedagoga. To potvrdila v rozhoru také vedoucí asistentek, která shrnula tuto komunikaci jako úplně minimální. Z celkových patnácti asistentek, které na škole působí, spolupracují s rodiči pouze dvě. V těchto případech byla komunikace nastavena na základě domluvy mezi rodiči, asistentem a učitelem. K tomuto rozhodnutí došlo na základě potřeby komunikace o chování žáků. Asistentky pravidelně reflektují rodičům průběh chování a práci při vyučování. Asistentka působící u chlapce v pátém ročníku si domluvila s rodiči způsob komunikace přes email. Dvakrát týdně zasílá rodičům shrnutí práce a chování, v kopii emailu je přidána také třídní učitelka, aby měla také přehled.

Druhý žák, u kterého asistentka¹⁴ komunikuje s rodiči, dochází do druhého ročníku. Tam si strany domluvily hodnocení za pomoci samolepek vyjadřujících emoce. K dispozici jsou tři druhy, které žák může získat – úsměv, rovná ústa a zamračený. Na konci každého dne společně asistent, učitel a žák hovoří o tom, jaké bylo chování a jaké samolepce by to odpovídalo. V případě potřeby dopíše k samolepce asistentka ještě nějaký dovětek. Tento systém zúčastněné strany hodnotí jako funkční. Chlapec sám dokáže objektivně zhodnotit, jaké bylo jeho chování v průběhu dne. Rodiče dostávají zpětnou vazbu a učitel s asistentem si tím vytvořili rituál, během kterého s žákem hovoří o chování.

Vedoucí asistentka hovořila o tom, že by si ani nepřála, aby asistenti s rodiči více komunikovali: „...to je lepší přes učitele, vedení nebo poradenské pracoviště. Bojím se, že by mohli něco špatně, nevhodně říct. Přece jen nemáme takové vzdělání a většinou jsou to holky z ulice, které si dodělaly kurz, ale nejvíce se učí až tady v provozu.“. V tomto můžeme sledovat princip předávání informací a komunikace, který je na škole nastaven. Asistent tráví s žáky většinu dne a vidí je v různých situacích. To je velký rozdíl oproti učitelům, především učitelů druhého stupně. Pokud asistent shledá nějakou situaci jako závažnější, potřebnou řešit, komunikuje s (třídním) učitelem. Ten podle potřeb s žákem pracuje s poradenským pracovištěm nebo kontaktuje rodiče a předává potřebné informace, případně se domlouvají na osobní schůzce, při které plánují další postup.

¹⁴ Asistentka působící u tohoto chlapce je zároveň vedoucí asistentek pedagoga

Naopak nejčastěji v kontaktu s rodiči je školní psychologka. Pro tu je nezbytné být s rodiči v kontaktu, aby mohla s žáky pracovat. Pokud se nejedná o krizovou intervenci, předchází práci se žáky telefonický kontakt s rodiči. Kromě potřebného souhlasu rodičů s prací školní psychologky, je nezbytné získat od rodiče informace vztahující se k řešenému problému nebo z druhé strany předat informace rodičům, co se ve škole odehrálo, jak se bude postupovat dále a jaký je průběžný vývoj. Psycholog při své práci musí vyvažovat mezi důvěrou dětí, kterou do něj vkládají a nutností informovat rodiče. Školní psychologka vidí spolupráci s rodiči velmi pozitivně: *„Mám štěstí, že zatím se všemi rodiči byla krásná spolupráce. Podíl na tom má určitě i to, že jsem se zatím nesetkala s žádným negativním postojem. Asi si uvědomují, že dětem chci pomoci a vlastně není důvod se tomu bránit, protože chtějí to stejné.“* Komunikaci nezahajuje pouze školní psycholog, ale často se na něj obrací sami rodiče s konkrétní zakázkou. Spektrum zakázek je široké – od potřeby jednorázové konzultace až po delší spolupráci. Většina komunikace mezi rodiči a psychologem se odehrává telefonicky, tuto cestu volí psycholog i rodiče. Po telefonické domluvě dle potřeby následuje osobní schůzka.

Školní speciální pedagog spolupráci s rodiči označuje za nepravdělnou: *„Je týden, kdy o rodičích v podstatě nevím, a pak se to sejde tak, že mám několik telefonátů a schůzek během pár dní.“* Byl zjištěn rozdíl v prvotním kontaktu psychologa a speciálního pedagoga ze strany rodičů. Zatímco školního psychologa rodiče téměř ve všech případech kontaktují pomocí telefonu, na školního speciálního pedagoga se rodiče obracejí spíše emailovou cestou. Telefonický kontakt volí v minimálním počtu případů.

SP: *„...(telefon) vnímám jako neefektivnější. Takže často volím telefonickou komunikaci, i když mě rodič vyhledá pomocí emailu. Pokud cítím, že je to věc, kvůli které bychom si měli vyměnit emailů více, je to něco složitějšího nebo mi přijde, že je to věc, která spěchá, tak se snažím volat.“*

Speciálního pedagoga rodiče vyhledávají především, když cítí, že jejich dítě nezvládá učivo, neví jak se s ním učit nebo dostanou doporučení od učitele, že by bylo vhodné se spojit. Speciální pedagog také zmiňoval případy, kdy ho kontaktují rodiče předškoláků nebo dětí, které měly odklad a chtějí poradit jak dítě do školy připravit.

Stejně jako školní psycholog hodnotí spolupráci s rodiči kladně: *„Musím říct, že většinou jsem se setkala s rodiči, se kterými se mi pracovalo výborně. Ať už to byli rodiče, kteří mě sami vyhledali, nebo jsem první kontakt iniciovala já. Věřím v to, že všichni máme stejný*

cíl, zájem a to aby žáci školu dobře zvládali a měli z ní dobrý pocit, alespoň teda v rámci možností.“

Více kriticky hodnotí spolupráci rodičů se školou výchovná poradkyně pro první stupeň, která je zároveň zástupkyní ředitele. Především kritizovala, že aktivních rodičů, kteří do školy přijdou dobrovolně a zajímají se, je málo. Respondentka počet aktivních rodičů odhadovala na 20%. Zbylí rodiče začínají být aktivní v situacích, kdy pozorují špatné známky nebo jinou nepříjemnost. Výchovná poradkyně popisuje, že takoví rodiče, často přijdou s postojem, že škola dělá něco špatně. Přes kritickou část výpovědi se však respondentka dostala k závěru, že vždy situaci dokáží společně vyřešit.

Respondentka opakovaně označila kvalitní komunikaci a spolupráci s rodiči za prioritu. Také zmínila, že z toho důvodu má často s rodiči osobní schůzky. Vnímá to jako prevenci problémů. Dříve se scházela osobně se všemi rodiči ohledně IVP a aby se vzájemně poznali. V současné době se škola znatelně rozrostla a není to tak již možné dále praktikovat. Nyní je systém nastaven tak, že po vypracování IVP se schází rodič a třídní učitel; společně si projdou, co je v IVP nastaveno a pokud nemají výhrad, dojde k podpisu. Někteří rodiče pak vnímají podpis na IVP jako formalitu. Když pak přijdou do školy s negativním postojem, věnuje se jim výchovná poradkyně a společně znovu konzultují nastavení individuálně vzdělávacího plánu „...procházíme ho (IVP) společně a zaměříme se na jejich povinnosti stanovené v IVP. Tak zjistíme, že půlku z toho třeba ani nedělají, někdy i víc. Tam se pak řeší to, že se s nimi domlouvá jak to nastavovat.“ Tyto schůzky bývají zakončeny vždy pozitivně. Jejich nevýhodou je velká časová náročnost, obzvláště na takovéto velké škole, kde je žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mnoho. Nejen od výchovné poradkyně však vyplynulo, že pracovníci jsou ochotni těmto schůzkám věnovat čas, protože to vnímají jako důležité.

VP1: „... když jim to člověk vysvětlí, dá si s tím tu práci, tak se pak navazuje ve většině případů zas dobrá spolupráce. Mám hodně rodičů, které znám už léta a vím, že ta důvěra v tu školu je velká. Ale chce to fakt si na ně udělat čas. Znovu vysvětlit, dát si s tím tu práci, ukázat jak to funguje. Myslím si, že je dobrý si společně uvědomit, že všichni těm dětem chceme apriori pomoc.“

Výchovná poradkyně pro druhý stupeň se s rodiči schází také nepravidelně. V největším kontaktu je s nimi na začátku školního roku, kdy se podepisují nové IVP. Intenzivnější kontakt je s rodiči žáků šestých a devátých ročníků. V šestém ročníku je zásadní přechod mezi

prvním a druhým stupněm. Mnoha žákům tento přechod činí obtíže, a tak je vhodné, že rodiče komunikují se školou o tom, jak se jejich děti cítí a co mají pocit, že nezvládají.

Zároveň někteří rodiče nechtějí na druhém stupni sestavovat IVP, protože věří, že už jsou velcí a měli by to zvládnout. Pokud se pro to rozhodnou, škola jim vyjde vstříc a nenutí je do nového vyšetření. V mnoha případech však rodiče následně zjistí, že učivo je opravdu náročné a přece jen se svými dětmi na nové vyšetření zajdou. Stává se také, že odmítají hodiny speciálně pedagogické péče. O tom je také třeba komunikovat a znovu vysvětlovat, jaký tyto hodiny mají přínos. I v tomto případě často rodiče následně své rozhodnutí přehodnotí. Kromě šestých tříd velkou část práce a komunikace pro výchovnou poradkyni na druhém stupni představuje odchod žáků na střední školy. Pomáhá s vyplňováním přihlášek a dává možnosti konzultace na toto téma. V tom pomáhá i druhá školní psycholožka, která na druhém stupni dělá profi testy, které žákům pomáhají při volbě střední školy. V tomto období spolu tyto dvě pracovnice spolupracují intenzivněji a stejně tak i s rodiči.

Na výchovnou poradkyni pro druhý stupeň se rodiče většinou obrací za pomoci emailu, ona naopak preferuje telefonickou komunikaci, protože „*je to rychlejší a vyjasníme si rovnou veškeré informace, které by v emailové komunikaci mohly být špatně pochopeny nebo by zapadly*.“. Jako slabou stránku při spolupráci s rodiči vnímá VP2, že někteří rodiče podlehnou tlaku svých dětí a svolí k tomu, že například nebudou chodit na výše zmiňované hodiny speciálně pedagogické péče. V tomto je komunikace velmi zásadní. Je potřeba rodičům předat veškeré informace, vědět proč se tak rozhodli, ale zároveň nevyvíjet nátlak.

VP2: „*Většinou přiznávají, že se nechali umluvit a po bližších informacích své rozhodnutí často mění. Ale do ničeho je netlačíme. Pokud opravdu nechtějí, tak je nenutíme. Jen se to musí vykomunikovat s poradnou, aby ty hodiny zbytečně nepsali*.“

Posledním, kdo se ke spolupráci s rodiči vyjádřil, byla ředitelka školy. Dá se očekávat, že jako vedoucí pracovník s rodiči přijde do kontaktu často. Sama říká, že je to v podstatě neustále. Zabývá se hlavně výchovnými věcmi. V rámci edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v kontaktu především s rodiči žáků, jejichž SVP jsou závažnější převážně tam, kde se jedná o podpůrná opatření třetího stupně. Zásadní jsou také schůzky s rodiči při přijímání nových žáků s nastavenými podpůrnými opatřeními. Je vhodné dopředu získat co nejvíce informací a také si sdělit vzájemnou představu a tím předcházet pozdějšímu zklamání, že věci nefungují, jak si původně jedna ze stran představovala.

ŘŠ: „U žáků se závažnějšími SVP jsou to pak delší schůzky s rodiči, kdy řešíme, jak se dětem daří, jak s nimi pracovat doma i ve škole. V tom je důležitá spolupráce, abychom dosahovali společného cíle a přistupovali podobně.“

V závěru můžeme říci, že jsou všichni pracovníci připraveni a ochotni se s rodiči setkat, věnovat čas, projednávat potřeby a hledat cesty. Jako pozitivní zjištění se jeví, že i přes překážky, které v komunikaci mohou nastat a nastávají, škola přistupuje k rodičům s partnerským a respektujícím přístupem. Je samozřejmé, že nikdy nebudou všichni rodiče, žáci, ale ani učitelé 100% spokojeni. Ale je důležité, že dokáží vzájemně spolupracovat, komunikovat a hledat vhodné řešení.

• Instituce

Nedílnou součástí při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce s externími odborníky. Na základních školách se jedná především o spolupráci se školními poradenskými zařízeními. Nejvíce jsou pracovníci v kontaktu s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogických center.

Všichni dotazovaní se jednohlasně shodli na výborné spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která sídlí ve stejném městě.

VP2: „Naštěstí ji (pozn. PPP) máme kousek od nás a jsou ochotní, tak se s nimi dá na plno věcech dohodnout.“

VP1: „S tou jsem naprosto spokojená, tam není žádný problém. A když něco je tak okamžitě volám a hned se to snaží řešit, to je paráda.“

ŠPSY: „Hodně spolupracuji s psycholožkou z poradny, je s ní skvělá spolupráce.“

SP: „S naší poradnou komunikuji hodně výchovné poradkyně. Telefonicky jsem s nimi tedy v minimálním kontaktu, protože mi všechny potřebné informace předají ony. Je s nimi, ale dobrá spolupráce. Vždy, když jsme něco řešili, tak nám pomohli. Jednáme spolu hlavně při jejich osobních návštěvách ve škole a vždy je to přínosné setkání.“

Přes velké vytížení poradenských pracovišť, které panuje po celé republice, se škole vždy daří s poradnou domluvit potřebné záležitosti. Respondenti zmiňovali například situaci, kdy u dvou žáků prvních tříd docházelo k velkému selhávání a bylo je potřeba rychle vyšetřit

a konzultovat následný postup při vzdělávání. S poradnou se podařilo vyjednat bližší termín (doba pro běžné převyšetření se pohybuje až okolo třech měsíců), konzultaci, asistenta pedagoga a po určité době i návštěvu ve škole s diskuzí nad dosaženými výsledky. Jediná připomínka k pedagogicko-psychologické poradně byla od speciálního pedagoga a výchovné poradkyně pro druhý stupeň ohledně rozsahu doporučení, které škola dostane. Uvítali by podrobnější závěry z vyšetření. Shodli se, že při srovnání se staršími doporučeními došlo k znatelnému zkrácení získaných informací.

Pracovníci dále chválili spolupráci se speciálně pedagogickým centrem Aloyse Klara. Pracovnice z tohoto SPC navštěvují školu přibližně dvakrát ročně. Při návštěvě se věnují pozorování žáků ve výuce, konzultace s učiteli ohledně výukových metod a nechávají si dostatečně dlouhý čas na poradu s pracovníky školního poradenského pracoviště.

VP1: *„Úplně úžasné se mi pracuje se SPC Klara, ty jsou skvělí, ty všude chválím.“*

Naopak velká kritika se snesla na spolupráci s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí. S tím spolupracují především výchovné poradkyně a metodik prevence, který do výzkumu nebyl zahrnut.

ŘŠ: *„S různými institucemi komunikují především členové poradenského týmu. Já moc ne. Metodik prevence je v kontaktu s OSPODem a výchovné zástupkyně ty hodně s poradnou a SPC.“*

Dotazovaní si shodně stěžovali na minimální pomoc a spolupráci tohoto státního orgánu. Výpověď zakládali na mnoha zkušenostech, kdy řešili případy méně i více závažné.

VP1: *„Ať jsem řešila jakýkoliv problém, a že jich nebylo málo, tak to bylo hrozný. S čímkoliv je člověk volá, tak jen pošlou papír, ať ho vyplníme a víc je nezajímá. Jsou úplně bezzubí a je jim to úplně jedno. Podle mýho je to organizace úplně k ničemu. Jednala jsem s nimi i než jsem byla poradkyně nebo když jsem tu měla týrané dítě a vždycky to bylo špatný, fakt špatný.“*

Je velmi negativním zjištěním, že zrovna orgán, který by měl dbát na ochranu dětí, je jediný kritizovaný v celém systému spolupráce a to více pracovníky. Během výzkumu se nepovedlo s pracovníky najít cestu, která by vedla ke zlepšení spolupráce k větší spokojenosti.

Škola dále dle potřeby spolupracuje se Spolkem Daveláček, které pomáhá zlepšovat životní situaci rodin a poradnou Vigvam, která poskytuje péči rodinám při úmrtí. Škola se

podílí na projektech Národního institutu dalšího vzdělávání, který poskytuje metodickou i mentorskou pomoc.

Z výpovědí respondentů se jeví spolupráce mezi školou a školskými poradenskými zařízeními jako kvalitně nastavená, bez větších výhrad. Týmy spolu pravidelně udržují kontakt, sdílejí zásadní informace a konzultují. Osobní návštěvy odborníků ve škole nejsou pouhou formální záležitostí, ale přínosem pro všechny zúčastněné strany. Opakovanou negativní zkušenost má škola se spoluprací s OSPOD a není v jejich silách tento systém změnit vzhledem k argumentaci příslušnou metodikou od pracovníků tohoto orgánu.

5.1.3 Ideální stav

Závěrečná část rozhovoru cílila na zhodnocení stavu spolupráce, který je v současné době nastaven. Dále se zabývala zjišťováním ideálu, který by jednotliví aktéři představovali. Zjišťovali jsme také, jestli pracovníci myslí, že by teambuildingové akce mohly mít dopad na vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

- **Hodnocení aktuálního stavu spolupráce**

Aktuálně nastavený systém komunikace a spolupráce vnímá většina dotazovaných velmi pozitivně s minimální kritikou.

VAP: *„Přijde mi to dobře nastavené, potěší mě, když jdu na kurz nebo nějaký seminář a vím, že o čem mluvím, už děláme a funguje to.“*

SP: *„Přijde mi dobře řešené, že je komunikace a spolupráce rozdělena na několik úrovní, čili všichni by měli vědět kdy a za kým zajít. Mě osobně se na této škole pracuje moc dobře a cítím se příjemně. Doufám, že to tak má i většina kolegů. Myslím si, že pokud je dobrý kolektiv, který se snaží spolupracovat, je to obrovský přínos nejen pro nás, ale i pro žáky a tvoří to dobrou atmosféru školy.“*

ŠPSY: *„Vnímám to pozitivně. Přijde mi, že to hezky funguje. Ale nemám moc možnost srovnání, tím že je to mé první zaměstnání. Občas se nějaké problém najdou, ale kde ne. Myslím, že nic zásadního.“*

VP2: „Podle mě je to rozvržené dobře, je nastavený systém předávání informací a vnímám ho jako funkční. Občas se stane, že se nějaká informace nedostane tam kam má, dostane se v jiné podobě nebo pozdě. Ale řekla bych, že to bude všude stejné. Moc mě nenapadá, jak to nastavit jinak a lépe.“

ŘŠ: „Myslím si, že to máme nastavené dobře, jsem s tím spokojená. Myslím, že to funguje, že to jede samo. Je to takový rozjetý vlak. A občas je zastávka no. Ale přijde mi to dobrý, funkční.“

Výchovná poradkyně pro první stupeň popsala v nastaveném systému nedostatky, pro které navrhla i vhodné řešení. „Nejsem vůbec spokojená se spoluprací mezi prvním a druhým stupeň. To bych teď chtěla změnit, až nám dostuduje další výchovná poradkyně, že bychom si to rozdělily, že já bych si nechala 1.-3. třídu, nová výchovná poradkyně by si vzala 4.- 6. třídu, tím by byl pokryt ten přechod a v klidu by se předaly informace a výchovná poradkyně, která má nyní na starost celý druhý stupeň a by si nechala 7.-9. třídu, kde by pokryla kariérní poradenství.“

Aktuální stav vnímají pracovníci pozitivně, při hodnocení si pouze připomeňme výše zmíněnou nedostatečnou časovou dotaci v rámci úterních schůzek školního poradenského pracoviště a nevyhovující prostor pro tyto porady z důvodu častého narušování porad.

- **Překážky**

Respondenti byli požádáni, aby se zamysleli a popsali překážky, které komplikují jejich práci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výchovná poradkyně pro druhý stupeň spatřuje nedostatky především v samotných žácích, kterým se příliš nechce pracovat, a spoléhají se na to, že když dostanou potvrzení z poradny ohledně SPU a sepiše se jim IVP, nemusí více pracovat. „Dávají si pozor, aby měli uleveno, kde se dá, ale když mají sami něco vykonat nebo se doma připravovat, to už tak slavné není.“ Práce žáků souvisí s domácí přípravou na vyučování, výchovná poradkyně pro druhý stupeň se domnívá, že by bylo vhodné, aby se i ve starším školním věku rodiče připravovali společně s žáky. Uznává však, že to může být komplikované z několika důvodů. Rodiče se domnívají, že jejich děti jsou již dost velké na to, aby školu zvládly samy, jejich

znalosti už jim nedostačují a další faktor je jejich časové vytížení. „*Chápu, že je to náročné, ale někteří žáci opravdu potřebují, aby nad nimi někdo stál a věnoval se té škole s nimi.*“

Potřebu společné domácí přípravy komentovala stejným způsobem také školní psycholožka a speciální pedagog.

SP: „*Jsou žáci, u kterých s rodiči mluvíme o tom, že dítě přetěžují, jak se snaží něco dohánět, ale zároveň je plno žáků, kteří spoléhají na to, že mají „papír“ a tím je vše zachráněno. Učitel jim upraví práci, kterou mají udělat, poskytne pomůcky, více času. Žáci toto všechno očekávají a připomínají se o zkrácení diktátu a podobě, pak se s nimi člověk baví a oni nemají problém přiznat, že se na test vůbec neučili, knížku v podstatě nevezmou do ruky a to ani, když jsou k tomu vyzváni – v rámci domácí přípravy. To stejné například s domácími úkoly. Na začátku roku u nás všichni žáci dostávají diáře, takže si úkoly, pomůcky, testy zapisují do nich a i mívají informace na stránkách školaonline, které používáme, informace by tam měli mít dobře k dispozici jak oni, tak jejich rodiče.*“

ŠPSY: „*...některé děti by potřebovaly větší přípravu doma s rodiči, ale jsou hodně vytížení pracovní a tak je to těžké, obzvlášť když mají více dětí. S tím asi těžko něco uděláme. Ale snažíme se vždy o tom bavit a vymyslet, jak by se to dalo alespoň trochu upravit.*“

Speciální pedagog jako další překážku jmenoval nepochopení inkluze a její odmítání u některých lidí, spatřuje však v této oblasti stálé, ale pomalé zlepšování.

Vedoucí asistentka se po delším zamyšlení dostala k závěru, že by přivítala, kdyby asistentky dostávaly více peněz, jiné překážky ve své práci nevnímá.

Ředitelka školy vidí hlavní problém v oslabené manažerské svobodě a nedostatečných prostorech. Přála by si více rozvíjet párovou výuku, mít třídy o menších počtech žáků a zrekonstruovat interiér, aby škola působila příjemnějším dojmem.

Výchovná poradkyně pro první stupeň se shodla s paní ředitelkou v otázce počtu žáků ve třídě. Představa VP1 je častější dělení třídy na menší skupiny jako je tomu například u cizích jazyků. Na této škole probíhají jednou týdně také hodiny dělené matematiky, při kterých jsou žáci rozděleni podobným způsobem jako na již zmíněné jazyky. Toto dělení dává žákům možnost pracovat v menších skupinách, pracovat vyhovujícím tempem se spolužáky, kteří jsou na podobné úrovni, tím mají možnost zažít si pocit úspěchu, který se v běžné třídě nemusí vždy dostavit. „*Děti jsou chvíli mezi svými, pracují celá skupina v po-*

dobném tempu a ujišťují se v oblastech, které mají oslabené i učitelé si to chválí. Něco podobného bych ráda i se čtenářskými dílnami. Myslím si, že když se s téma dětma bude trochu jinak pracovat, tak toho zvládnou více. I jedna hodina týdně je hrozně znát v jejich motivaci.“

Dále výchovná poradkyně kritizovala způsob financování a vykazování, které označila za „šílené a zbytečně složité“.

Z výše zmíněného vyplývá, že pracovníci vnímají hlavní nedostatky v oblasti financování, prostorové kapacitě školy a domácí přípravě žáků. Škola poskytuje žákům téměř nadstandardní podklady pro domácí přípravu. Všichni žáci dostanou od školy na začátku školního diáře, do kterého si zapisují úkoly a důležité termíny (u některých žáků na zápis dohlíží asistent pedagoga), učitelé poznačují termíny testů, domácí úkoly a potřebné pomůcky také na školní web, ke kterému má přístup každý žák i rodič. Přesto se však stává, že žáci úkoly či pomůcky nenosí a to komplikuje celý vzdělávací proces.

Školu čeká rekonstrukce a velká stavba, která by v budoucnu mohla řešit kapacitní nedostatky, o kterých se respondenti zmiňovali.

- **Ideál**

Velkým překvapením výzkumu byla oblast zjišťování představ o ideálním nastavení komunikace a spolupráce. Všichni respondenti uznali, že jim aktuální nastavení ve škole vyhovuje a považují ho za funkční. Při přímé otázce na představu jejich ideálu odpovídali pozitivně a nezmínili žádnou oblast, ve které by cítili potřebu odlišnosti od stávajícího stavu.

ŠPSY: *„Nemám výhrady k našemu systému, nenapadá mě, co a jak zlepšit. Máme velkou podporu vedení a rozumné kolegy, což vnímám jako dobrý základ pro práci.“*

VAP: *„Nenapadá mě nic, co by bylo potřeba změnit, myslím si, že to máme nastavené velmi dobře.“*

ŘŠ: *„Myslím si, že to máme dobře nastavené, jsem s tím spokojená a přijde mi, že to funguje.“*

Ideál pro účastníky znamená vzájemný respekt ke své práci, naslouchání, možnost vést dialogy, vzájemné naslouchání, kvalitní předávání informací a společné hledání cest při řešení problémů.

- **Teambuilding**

Škola několikrát do roka pořádá teambuildingové akce, při kterých mají kolegové možnost spolu navázat komunikaci mimo běžné prostředí školy. Tyto akce podporují sounáležitost skupiny a vytváří podmínky k upevnění vnímání skupiny jako „MY“, který přispívá k rozvoji spolupráce a efektivnější komunikace. V rámci výzkumu byla respondentům položena otázka, zda vnímají teambuildingové akce jako přínos pro týmovou spolupráci, v rámci dalšího vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro respondenty byla tato otázka nejvíce překvapivá, většina z nich se po položení otázky na kratší čas odmlčela, což u většiny zbývajících otázek nebylo pozorováno. Všichni dotazovaní se shodli, že vnímají teambuildingové akce pozitivně. Často hovořili o pojmech atmosféra ve škole, neformálnost a uvolněnost. Jednotliví respondenti vítají, že se sejdou s kolegy mimo běžné prostředí, mají prostor hovořit i o věcech mimo školu, na základě bližšího poznání na těchto akcích se jim následně lépe komunikuje v pracovním životě.

Přímé spojení mezi vzděláváním žáků se SVP a teambuildingovými akci příliš neviděli, ale hodnotili vliv na klima školy, které všechny, nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ovlivňuje.

VAP: *„Vždycky je dobré se poznat i mimo práci, dělá to pak ve škole dobrou atmosféru a to děti vycítí. I nám se pak pracuje líp, když se dobře známe, umíme spolu mluvit.“*

VP2: *„Věřím tomu, že to pomáhá k dobré atmosféře mezi učiteli a to už by žáci vnímat mohli. A přece jen každému se lépe pracuje v dobré atmosféře, než tam kde jsou vztahy napjaté.“*

ŠPSY: *„Vždy je dobré se setkat s kolegy trochu neformálně. Pak se nám spolu lépe komunikuje, když potřebujeme řešit nějakou závažnější pracovní situaci.“*

Speciální pedagog popisoval potřebu dobrých vztahů mezi pracovníky v souvislosti s vytvářením komunikačního modelu pro žáky. *„Žáci z nás určitě cítí, jaký máme přístup ke škole i k sobě zároveň a ovlivňuje je to. Přece jen tráví ve škole hodně času a tak jsme pro ně také modely komunikace, kterou pak mohou přebírat.“*

Kritičtěji nad teambuildingy přemýšlela ředitelka školy a výchovná poradkyně. Ani jedna nepopírá přínos těchto akcí, ale zároveň vyjadřují jisté slabší stránky. Výchovná poradkyně kritizovala, prvotní odpor některých učitelů, když se o plánované akci dozví. *„Často ty akce nevzejdou od lidí a oni pak vymýšlí, jak se tomu vyhnout.“* Během rozhovoru potvrdila, že

následně při účasti na dané události, jsou již lidé spokojení a líbí se jim tam, uznává možnost, že tyto akce mohou mít i kladný vliv na vzdělávání žáků.

Ředitelka školy vnímá, že učitelé během teambuildingových akcí pracují a povídají si o dětech. Uznává, že tento fakt lze sledovat z několika hledisek, kladných i záporných. Jako pozitivní hodnotí, že si pracovníci mezi sebou předávají informace, ale právě tento fakt s sebou nese i riziko škatulkování, které nemá ráda.

Všichni respondenti se shodli, že teambuildingové akce jsou přínosem pro klima školy, které působí na všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Hovoří o lepší komunikaci, pokud se mohou poznat i z jiné než pracovní stránky. Přímý vliv na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nikdo jednoznačně nepotvrdil, ale uznávají, že by to zde určitý vliv mohl být.

Diskuze

Autorka si stanovila za cíl zmapovat systém komunikace a spolupráce školních poradenských pracovníků a zástupců vedení na vybrané základní škole, jejich spokojenost se současným stavem a představu ideálu.

Rozhovory autorka rozčlenila do tří oblastí – obecná charakteristika, aktuální stav a ideál. V úvodních částech vyplynulo, že všichni pracovníci svoji funkci začali vykonávat až na této škole. Tato skutečnost nám znemožnila uskutečnit komparaci nastavení fungování školního poradenského pracoviště na dané škole s jinou školou. Domníváme se, že kdyby měl výzkumný vzorek zkušenosti i z jiných zařízení byly by zjištěné výsledky více průkazné. Další zásadní faktor byl, že více většina vybraných respondentů působí na dané pozici kratší dobu, než jsou dva roky. S ohledem na tento fakt se můžeme domnívat, že se systém spolupráce bude dále vyvíjet a případně měnit. Na druhou stranu, dále zmíněné výsledky dokazují, že škola zvládla během krátké doby, funkčně nastavit systém, kterým zabezpečuje podporu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Výpovědi jednotlivých pracovníků dokazují důležitost pravidelných setkávání a osobního sdílení informací pro další práci. Základ pro tyto schůzky tvoří vnitřní nastavení řešení problémů. Tento systém lze přirovnat k pyramidě, kdy se jednotlivé situace řeší nejprve na základě sdílení kolegiální podpory, následně na úrovni ročníkových vedoucích, výchovných poradců a v nejzávažnějších případech s vedením školy. Tímto systémem škola předchází přetěžování vedoucích pracovníků, ale zároveň poskytuje jasně stanovená pravidla, kdy, jak a komu předávat informace.

V souladu s dostupnou literaturou jsou výsledky šetření, které dokazují, že je nezbytné, aby se výchovně-vzdělávacího procesu účastnili pracovníci školy i rodiče a vzájemně spolupracovali. Na základě vzájemného respektu a důvěry, jsou vhodně předávány informace a konzultovány případné nedostatky. Škola se spolu s rodiči snaží vždy hledat společnou cestu k co nejvyšší možné míře spokojenosti všech stran.

Jako slabá stránka spolupráce se ukázala komunikace s Orgánem sociálně právní ochrany dětí. Tento fakt je velmi znepokojivý, ale není v možnostech školy systém změnit. Naopak pracovníci vyhodnotili nadstandartní vztahy s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde

dochází k pravidelnému předávání informací a časté spolupráci. Spolupráci se školními poradenskými zařízeními vnímáme jako klíčovou při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výše je již zmíněn cíl komparovat skutečný stav, se stavem, který by pracovníci školy považovali za ideálním. Překvapujícím zjištěním bylo, že většina dotazovaných při dotazu na jejich představu ideálně nastavené komunikace a spolupráce reagovala odpovědí, že vnímají systém, který je u nich na škole jako vhodný a neudali žádnou zásadní změnu, kterou by vítali, aby jejich práce probíhala kvalitněji. Pokud bychom shrnuli výpovědi, ideál pracovníků spočívá v důvěře, respektu, naslouchání a podpoře. Respondenti vyhodnocují, že tyto jejich potřeby jsou naplňovány.

Pokud bychom měli shrnout negativa, která vyplývají z provedených rozhovorů, netýkají se příliš námi zkoumané komunikace a spolupráce. Účastníci zmiňovali především finanční stránku (platy, náročné vykazování financování,...) a nedostatek prostorů, které by zajistily například vzdělávání ve třídách s menším počtem žáků. Pokud by škola měla dostatečné kapacitní prostory, dostali bychom se opět k otázce financí a personálního zajištění.

Při závěrech musíme mít na paměti, že výsledky kvalitativního výzkumu, obzvláště výzkumu, kterého se účastnilo šest vybraných respondentů, nemůžeme generalizovat na celou populaci a prostředí. Získané výstupy však mohou sloužit jako návodná ukázka, jaký systém se v praxi osvědčil a být tak základem pro jiné školy, které vnímají, že jejich školní poradenské pracoviště a celková komunikace ve škole není vhodně nastavena nebo pro školy, které školní poradenské pracoviště teprve začínají budovat.

Závěr

Diplomová práce na téma „*Týmová spolupráce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ měla za cíl přiblížit speciální vzdělávací potřeby, práci poradenských pracovníků a komunikaci v rámci školy.

Práce byla členěna do dvou hlavních částí. V první jsme pracovali s dostupnou literaturou a online zdroji, na jejichž základě se zpracovala jednotlivá témata. Tuto část jsme nazvali teoretickou. Teoretická část je členěna do tří hlavních kapitol a několika podkapitol.

V první kapitole se autorka věnovala vymezení vzdělávacích potřeb, v souladu s platnou legislativou, a podrobněji se zaměřila na individuálně vzdělávací plán a na asistenta pedagoga. V druhé kapitole nese název „Školní poradenství“ ve kterém poradenství dělí na školní poradenské pracoviště a školní poradenské zařízení. Věnuje se činnostem, které tyto poradny nabízejí a pracovníkům, kteří se žákům věnují včetně jejich práce.

Závěr teoretické části byl zaměřen na téma komunikace, které autorka dělí do čtyř podkapitol, ve kterých se věnuje komunikaci v běžné rovině i se zaměřením na školní prostředí.

Následuje druhá část práce, kterou označujeme jako empirickou. V této části jsme se zabývali konkrétní školou ve středočeském kraji. Zaměřili jsme se na fungování školního poradenského pracoviště, seznamujeme se organizační strukturou školy, věnujeme pozornost systému schůzek a spolupráce, který je ve škole nastaven.

Popis systému autorka doplnila rozhovory s šesti vybranými pracovníky školy, především se jedná o pracovníky školního poradenského pracoviště. Bylo provedeno celkem šest rozhovorů, pro které byla oslovena ředitelka školy, dvě zástupkyně ředitelky, které jsou zároveň výchovnými poradkyněmi pro první i druhý stupeň, školní speciální pedagožka, školní psycholožka a vedoucí asistentek pedagoga. Rozhovory byly zaměřeny na popis a vnímání fungování spolupráce mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, byl zjišťován aktuální stav i stav, který by vybraní pracovníci vnímali jako ideální

Nejvýznamnějším výsledkem rozhovorů, bylo zjištění, že u oslovených pracovníků panuje spokojenost s nastaveným systémem, který vnímají jako funkční. Pracovníci pozitivně hodnotili především nastavený systém schůzek, který zabezpečuje kvalitní předávání informací a poskytuje vzájemnou podporu. Vzájemná podpora spolu s vhodným rozložením kompetencí tvoří klíčové faktory, které vedou ke spokojenosti pracovníků. Vybraná škola prokázala vhodnost vnitřního nastavení a může tak sloužit jako inspirace pro ostatní školy.

Seznam zkratek

AP	Asistent pedagoga
Apod.	A podobně
CŽV	Celoživotní vzdělávání
č.	Číslo
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
např.	například
odst.	Odstavec
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámový vzdělávací program
ŘŠ	Ředitelka školy
Sb.	Sbírký
SP	Speciální pedagog
SPP	Speciálně pedagogická péče
SPU	Specifické poruchy učení
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPSY	Školní psycholog
ŠPZ	Školní poradenské zařízení
ŠSP	Školní speciální pedagog
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzn.	To znamená

VAP

Vedoucí asistentek pedagoga

VP(1,2)

Výchovný poradce (pro 1./ 2. stupeň)

VŠ

Vysoká škola

Seznam použitých informačních zdrojů

COBB, C., W. Responsive schools, renewed communities. San Francisco, Calif.: ICS Press, c1992. ISBN 1558152164.

Creswell, J. W.: Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

ČAPEK, R. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

HÁJKOVÁ, V. Integrativní pedagogika. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KENDÍKOVÁ, J. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KLUGEROVÁ, J., a kol., Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-128-7.

KNOTOVÁ, D. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOCUROVÁ, M. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí. Dobrá Voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021065277.

KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

KUCHARSKÁ, A. Školní speciální pedagog. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLEROVÁ, S. Komunikace ve škole. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

NOVOSAD, L. Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

PANČOCHA, K., SLEPIČKOVÁ, L. Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UZLOVÁ, I. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012)

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Elektronické zdroje:

GDPR: Co je GDPR? [online]. [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://www.gdpr.cz/gdpr/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Individuální vzdělávací plán [online]. [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Individuální vzdělávací plán [online]. [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

ZAPLETALOVÁ, J. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Pedagogika. Mimořádné číslo Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2001, (5) [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2267&lang=cs>

Přílohy

Podklad pro semistrukturovaný rozhovor

- Úvodní otázky se zaměřením na zjištění obecných charakteristik
 - Jak dlouho působíte ve školství? (Délka pedagogické praxe)
 - Jak dlouho působíte na dané pozici?
 - Vykonávala jste tuto pozici i na jiné škole?
 - Můžete srovnat, jak probíhala spolupráce na předcházejícím pracovišti a na současném?
- Zjišťování aktuálního stavu fungování
 - Jak často se scházíte s kolegy (učitelé, ŠPP, AP) kvůli vzdělávání žáků se SVP?
 - Jak takové schůzky probíhají?
 - S kým se scházíte nejčastěji?
 - Jaké otázky spolu řešíte?
 - S xy (ten s kým spolupracují nejčastěji)
 - Ostatními
 - Učiteli
 - ---
 - Jak často jste v kontaktu s rodiči žáků?
 - Kvůli čemu jste s rodiči nejčastěji v kontaktu?
 - Jakou cestu komunikace volíte? (telefonicky, osobně, emailem)
 - Na základě čeho volíte tuto cestu? Jaké spatřujete výhody a nevýhody této komunikační cesty?
 - Jak vnímáte jejich spolupráci?

- Komunikujete v rámci své práce (v rámci ŠPP, nikoliv v rámci role učitele) s nějakými institucemi?
 - Které a čím vám pomáhají? (radou, přímou spoluprací, metodikou, pomůckami,...)
 - Jak hodnotíte jejich přínos a spolupráci ve vztahu k Vaší práci?
 - Vyskytují se nějaké problémy, v rámci této spolupráce, které Vám komplikují práci?

- Ideální stav
 - Jak vnímáte nastavený systém spolupráce na vaší škole?
 - Myslíte si, že teambuildingové akce, mají přínos pro další týmovou spolupráci v rámci vzdělávání žáků se SVP?
 - V čem vidíte přínos těchto akcí?
 - Jaké zaznamenáváte překážky, které komplikují vaší práci/ vzdělávání žáků SVP v rámci školy/rodin/institucí?
 - Čím jsou tyto překážky způsobeny?
 - Co by se muselo změnit, aby byly tyto překážky odstraněny a aby lépe fungovalo vzdělávání žáků se SVP?
 - Jak si představujete ideálně nastavenou komunikaci a spolupráci?
 - Co by se muselo změnit, aby byl tento Váš ideál naplněn?

- Možnost doplnění
 - Chtěla byste ještě něco doplnit?